

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

LUCIANA AUGUSTO BARRETO

“PELA GRAÇA DA MISTURA”: AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCURSO E
IDENTIDADE NEGRA NO CURSO DE DIREITO EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS PARAIBANAS.

JOÃO PESSOA

2014

LUCIANA AUGUSTO BARRETO

**“PELA GRAÇA DA MISTURA”: AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCURSO E
IDENTIDADE NEGRA NO CURSO DE DIREITO EM UNIVERSIDADES
PÚBLICAS PARAIBANAS.**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Mirian de Albuquerque Aquino

JOÃO PESSOA

2014

Catálogo da Fonte

B273p Barreto, Luciana Augusto.

“Pela graça da mistura”: ações afirmativas, discurso e identidade negra no curso de direito em universidades públicas paraibanas / Luciana Augusto Barreto. - João Pessoa: 2014. 200f. il.

Orientadora: Mirian de Albuquerque Aquino.
Tese (Doutorado) – UFPB/CE/PPGE.

1. Educação. 2. Universidade Pública. 3. Curso de Direito. 4. Relações de poder. 5. Política de Cotas.

UFPB/BC

CDU: 37(043)

LUCIANA AUGUSTO BARRETO

“PELA GRAÇA DA MISTURA”: AÇÕES AFIRMATIVAS, DISCURSO E IDENTIDADE NEGRA NO CURSO DE DIREITO EM UNIVERSIDADES PÚBLICAS PARAIBANAS.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, Linha de Pesquisa Estudos Culturais da Educação, como requisito para obtenção do grau de Doutor em Educação.

Aprovada em: ____/____/2014

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Mirian de Albuquerque Aquino – UFPB
Orientadora

Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira – UFBA
Membro Externo

Prof. Dr. Waldeci Ferreira Chagas – UEPB
Membro externo

Prof. Dr. Moisés de Melo Santana – UFPE
Membro externo (Suplente)

Prof. Dr. Ricardo de Figueiredo Lucena – UFPB
Membro Interno

Prof. Dr. Edvaldo Alves Carvalho- UFPB
Membro interno

Prof. Dr. José Antônio Novaes
Membro Interno (Suplente)

*A Pedro, meu filho, que me trouxe
sorrisos nessa jornada, e a meus pais
Abdias e Paula, que tornam o caminho
mais ameno.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela fortaleza e luz no cumprimento dessa jornada;

A Mirian de Albuquerque Aquino, pela orientação e empenho para a execução deste estudo;

A minha família, pela calma e incentivo que me transmitiu;

Aos professores Maria Eulina Pessoa de Carvalho, Prof. Dr. Eduardo David de Oliveira, Waldeci Ferreira Chagas, Edvaldo Carvalho Alves, Moisés de Melo Santana, Ricardo de Figueiredo Lucena e José Antônio Novaes da Silva, pela disponibilidade em compor esta banca, enriquecendo este estudo com suas considerações;

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação;

Ao Grupo de Estudos Integrando Competências, Construindo Saberes, Formando Cientistas – GEINCOS, pela partilha na tessitura deste trabalho;

A Leyde Klebia, pela dedicação na revisão deste trabalho;

Aos colegas de turma que me estimularam a vencer desafios.

*Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus
companheiros.
Estão taciturnos, mas nutrem grandes
esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos
afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de
mãos dadas.
(DRUMMOND, 1940)*

RESUMO

A situação da população negra no Brasil reflete as consequências do racismo presente em nossa sociedade, tanto no âmbito privado, marcado pela discriminação e preconceito, quanto no público, especialmente no que tange às políticas públicas e a legislação de um modo geral. Com o advento das medidas de inclusão no ensino superior em favor da pertença negra, sobretudo com a Lei 12.711/12, a discussão acerca dos direitos torna-se acirrada vez que as ações afirmativas voltam-se para grupos alijados em sua cidadania plena e desvelam a sociedade de raças existente no Brasil. Analisa-se, então, a implementação das ações Afirmativas em universidades públicas paraibanas- Universidade Estadual da Paraíba e Universidade Federal da Paraíba- nos cursos de direito, considerando-as como medidas capazes de impulsionar empoderamento e superação do racismo a partir da construção de identidades negras positivas, à medida que instauram novas relações de poder, inicialmente no ambiente universitário, e que se desdobram por todo o corpo social. A partir da Analítica Foucaultiana, que destaca os micropoderes, o sujeito e as relações de poder, discutiu-se de que forma as identidades de jovens pardos e pretos estão sendo construídas no curso de direito, diante das trocas intersubjetivas de poder entre alunos e professores, na afirmação de sua identidade e na participação efetiva na vida acadêmica. A pesquisa qualitativa contou com a análise de entrevistas semiestruturadas de alunos e de professores dos cursos de direito das já referidas universidades e constatou, através de seus discursos, que ainda são marcantes a associação entre raça e pobreza, a ideia de “democracia racial”, isonomia formal e a relação estigmatizante entre alunos/alunos e professores de pertencas e classes sociais diferentes; que parte significativa dos alunos e professores nega a prática de preconceito racial, embora pondere sua existência. Verificou-se que a implementação de ações afirmativas em universidades públicas da Paraíba, sobretudo as que possuem recorte racial, viabiliza a luta contra o racismo, posto que promove a diversidade, e contribui, mesmo que embrionariamente, para a constituição de identidades positivas para além da vida acadêmica.

Palavras-chave: Universidade Pública. Curso de Direito. Relações de poder. Micropoderes. Sujeito. Identidade. Discurso.

ABSTRACT

The state of the Brazilian Black People proves racism's aftereffect in our society, both in private scopem pronounced by prejudgment and discrimination, both on public, especially regarding public policies and the law in general. With advent of measures for inclusion in higher education favoring the black membership, mainly with Law 12.711/12, argument about rights becomes fierce for sidelines in its full citizenship and unfold races society alive in Brazil. It analyzes the implementation of affirmative action in Paraíba's public universities- Universidade Estadual da Paraíba and Universidade Federal da Paraíba- in law school, considering them as measures to promote empowerment and overcoming racism from the construction of positive black identities, as establishing new ruling relations, initially on academical environment, and reflects in all social body. From analytical Foucault, that highlights micropowers, the bloke and ruling relations, argued that shape identities of young blacks and browns are being built in law school, against of intersubjective exchanges of power between students and professors, in the assertion of their identity, and effective participation in academic life. The qualitative research involved the analysis of interviews of students and teachers of the law courses of the aforementioned universities and found, through his discourses, which are still striking the association between race and poverty, the idea of "racial democracy", formal equality and stigmatizing relationship between students / students and teachers belonging to different social classes; a significant percentage of students and teachers denies the practice of racial prejudice, although ponder their existence. It was found that the implementation of measures for inclusion in public universities of Paraíba, especially those with racial group enables the fight against racism, since it promotes diversity, and contributes, even in embryo, to form positive identities beyond of academic life.

Key-words: Public University. Law School. Ruling relations. Micropowers. Subject. Identity. Discourse.

RESUMEN

La situación de la población negra en Brasil refleja las consecuencias del racismo en nuestra sociedad, tanto en la esfera privada, marcada por la discriminación y los prejuicios, cómo en la esfera pública, sobre todo en lo que respecta a las políticas públicas y la legislación en general. Con el advenimiento de las medidas para la inclusión en la educación superior a favor de la presencia negra, sobre todo con la Ley 12.711/12, la discusión acerca de los derechos se convierte implacable, pues las acciones afirmativas se vuelven para los grupos marginados en su ciudadanía plena y develan la sociedad de razas existentes en Brasil. Así, se analiza la implementación de acciones afirmativas en universidades públicas de la Paraíba – estadual y federal - en cursos de derecho, considerándolas como las medidas que pueden promover el empoderamiento y la superación del racismo desde la construcción de identidades negro positivas, al paso que establecen nuevas relaciones de poder, inicialmente en el ámbito universitario, y que se desarrollan por todo el cuerpo social. A partir de la Analítica Foucaultiana, que destaca los micro poderes, el sujeto y las relaciones de poder, se discutió cómo las identidades de los jóvenes pardos y negros se construyen en el curso de derecho, mediante el intercambio intersubjetivo de poder entre los estudiantes y profesores, en la afirmación de su identidad y en la participación efectiva en la vida académica. La investigación cualitativa implicó el análisis de entrevistas semiestructuradas de alumnos y profesores de los cursos de derecho de las universidades mencionadas y se constató, a través de sus discursos, que todavía es fuerte la asociación entre la raza y la pobreza, la idea de "democracia racial", la igualdad formal y la fuerte relación entre alumnos/alumnos y profesores que pertenecen a diferentes clases sociales; un porcentaje significativo de estudiantes y profesores niega la práctica de prejuicios raciales, a pesar de considerar su existencia. Se verificó que la aplicación de acciones afirmativas en las universidades públicas de Paraíba, en especial aquellos con grupo racial, permite la lucha contra el racismo, ya que promueve la diversidad y contribuye, aunque embrionariamente, para la construcción de identidades positivas más allá de la vida académica.

Palabras clave: Universidad Pública. Curso de Derecho. Relaciones de poder. Micro poderes. Sujeto. Identidad. Discurso.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 –	Taxa de óbitos por agressão, por cor ou raça e grupos de idade	37
Ilustração 2 –	Síntese de Indicadores Sociais, segundo a cor	38
Ilustração 3 –	Taxa de frequência líquida	63
Ilustração 4 –	A trajetória de exclusão escolar do negro	71
Ilustração 5 –	A invisibilidade da temática étnico-racial na universidade	79
Ilustração 6 –	A invisibilidade da temática étnico-racial por área do conhecimento	80
Ilustração 7 –	Cartaz da turma 180 do curso de direito do Largo de São Francisco	92
Ilustração 8 –	Trote racista/sexista no curso de direito da UFMG	126
Ilustração 9 –	Nível de desempenho dos alunos cotistas e não cotistas da UEPB	142
Ilustração 10 –	Nível de desempenho dos alunos cotistas e não cotistas da UFPB	143

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRAT	Associação Brasileira de Transgêner@s
BAMIDELÊ	Organização de Mulheres Negras da Paraíba
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCJ	Centro de Ciências Jurídicas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CSLL	Contribuições sobre o lucro líquido
DATAB	Diretório acadêmico Tobias Barreto
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FGV	Fundação Getúlio Vargas
FIPE	Fundação Instituto de Pesquisas econômicas
GELEDÉS	Instituto da Mulher Negra
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
MIRV	Modalidade de ingresso por reserva de vagas
NEABÍ	Núcleo de estudos e pesquisa afro-brasileiros e indígenas
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIS	Programa de Integração Social
PPGE	Programa de Pós-graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRAPE	Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante
PROEST	Pró-reitoria estudantil
PROUNI	Programa Universidade para Todos
SEPPIR	Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial
STF	Supremo Tribunal Federal
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB	Universidade Federal Paraíba
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS VEREDAS	22
3	AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO	31
3.1	AÇÕES AFIRMATIVAS, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO	46
3.2	RESOLUÇÕES 06/2006 E 09/2010 E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAL E FEDERAL DA PARAÍBA	52
4	A COR D (N) A ESCOLA: A TRAJETÓRIA DE APARTAÇÃO DO NEGRO	62
4.1	UNIVERSIDADE E EXCLUSÃO RACIAL	69
4.2	CURSOS DE DIREITO: ACESSO, PRESTÍGIO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDES	83
5	IDENTIDADE E RACISMO: AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS DE PODER	95
5.1	PARA ALÉM DA DIFERENÇA: IDENTIDADE QUE SE FAZ NA DESIGUALDADE	102
5.2	RACISMO, IDENTIDADE NEGRA E IDENTIDADE NACIONAL	108
6	O PODER E SUAS RELAÇÕES CAPILARES NOS CURSOS DE DIREITO	129
6.1	SUJEITOS, PEDAGOGIAS E (DIS) CURSOS DE DIREITO	138
6.2	O CUIDADO DE SI COMO LUTA E RESTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS POSITIVAS	159
7	(IN) CONCLUSÕES	172

REFERÊNCIAS	178
APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados	189
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	191
ANEXO A – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012	194
ANEXO B – Resolução 06/2006/UEPB	196
ANEXO C – Resolução 09/2010/UFPB	197
ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP	199

1 INTRODUÇÃO

O debate atual acerca da situação de exclusão da população negra tem movimentado vários setores da sociedade, no que tange a sua aceitação ou negação. O Movimento Negro, em especial, vem conseguindo chamar a atenção dos grupos sociais para a premência de uma discussão sobre a discriminação sofrida pelo negro e a necessidade de sua inclusão imediata em nossa sociedade. Para tanto, articula, em sua pauta, o enfrentamento do racismo e o debate sobre a diversidade e o multiculturalismo, fundamentais para a democracia brasileira.

De um modo geral, há uma tendência na sociedade brasileira em recusar as discussões relativas à raça ou etnia, visto que temos cristalizados muitos pré-conceitos e ideologizações, que remontam ao início do século passado e ainda vigoram. Exemplos disso, que podemos, de acordo com Bernardino (2004) mencionar, são a crença de que no Brasil não há racismo, que somos uma sociedade mestiça e, portanto, impossível de se classificar como pertencimento ou não a uma raça, ou que a hierarquia racial é apenas um vestígio do passado escravocrata do país. Podemos afirmar que, fundamentados numa relação de poder desigual, a naturalização do racismo e da discriminação segue firme nessa sociedade que, ao negar a existência de “raças”, reforça e reproduz a desigualdade racial.

Essa herança ideológica percorreu um longo período, demarcado historicamente, situado em três momentos específicos, a saber: o período colonial, que localizava o não-branco como um ente inferior, associando ao escravizado negro a ideia de raça subalterna, inclusive biologicamente; a construção da nação mestiça, no início do século XIX, que trabalhava o ideal de “harmonia racial” entre brancos e negros e a consequente política de embranquecimento paulatino da nação; e, finalmente, a institucionalização do pacto social de 1930 que tratou da “democracia racial” brasileira, que proporcionou a manutenção e naturalização das hierarquias raciais (SILVÉRIO, 2004).

A reunião dessas perspectivas- o racismo científico, a teoria do branqueamento e a democracia racial- fez com que o lugar do negro, sua cultura e identidade passassem a ser “esquecidos” ou naturalizados numa inferioridade social. Somente com a chamada (re)democratização e o ressurgimento do Movimento

Negro, agora livre do assimilacionismo¹, é que as desigualdades socioeconômicas e as desvantagens locacionais, ocupacionais e educacionais a que são submetidas às populações negras passam a ser consideradas como consequências de longos processos de discriminação racial e fruto do chamado “racismo à brasileira”², figurando nas discussões fundamentais das políticas públicas.

De fato, a Constituição Federal de 1988 traz em seus princípios fundamentais a eliminação de quaisquer formas de preconceito e de discriminação relativos à raça, etnia, cultura ou religiosidade realçando a importância de se tutelar juridicamente uma questão até então secundarizada. Entretanto, a mera presença da proibição nos termos constitucionais do preconceito racial ou de qualquer outra natureza não é suficiente para a superação de uma condição construída historicamente. A proteção oferecida pelo Estado ainda configura-se num modelo formal que carece de materialidade para a sua real efetivação, sobretudo por não elucidar, nos termos constitucionais, a diferença entre “preconceito” e “discriminação”.

Nesse sentido, as ações afirmativas se nos apresentam como uma alternativa à inclusão da população negra nos mais variados setores sociais em que está alijada do pleno exercício de cidadania. Elas surgem no cenário brasileiro de maneira mais visível nos anos noventa, como densificação de princípios constitucionais para assegurar o gozo de direitos já existentes e também para proporcionar a criação de outros tantos que visem à emancipação e empoderamento de grupos sociais historicamente apartados em nossa sociedade. As ações voltadas ao exercício de direitos das mulheres, dos homossexuais, dos portadores de deficiências ou dos negros, por exemplo, passam a ser executadas, sob a tutela do Estado ou a partir de setores organizados da sociedade civil, buscando o reconhecimento da igualdade e da dignidade desses grupos.

As medidas mais comuns e também mais eficazes no tocante às políticas da cor estão situadas na geração de emprego e renda, na qualificação técnica e na formação superior para o mercado de trabalho. Assim é que as cotas destinadas à

¹ De acordo com Guimarães (2008) entende-se por assimilacionismo a primazia, o predomínio ou a imposição de uma cultura sobre as demais, que no caso Brasileiro, sustenta-se na valorização da cultura e valores brancos, no ideal da “democracia racial” e na miscigenação como elementos positivos para a formação da identidade nacional.

² “Racismo à brasileira” significa para Telles (2003) a maneira velada e ideológica de se praticar o racismo sem o assumi-lo explicitamente; noutras palavras, é a postura construída no cotidiano das relações sociais, ratificada pelo não-dito, pelas piadas e pelos indicadores sociais que apontam para um Brasil rico e branco versus outro que é negro e miserável.

população negra em universidades apresentam-se como decisivas no combate às relações raciais desiguais. De fato, a educação tem sido considerada, (apesar de seu caráter contraditório e paradoxal de privilegiar as elites) um dos mecanismos fundamentais no processo de transformação das realidades particulares e coletivas, ao ressignificar as relações de poder e ao visibilizar novos atores sociais em igualdade de oportunidades e de condições.

Esta tese afirma que as ações afirmativas em universidades, direcionadas à população negra, contribuem na formação de novas identidades positivas e na efetiva inclusão e empoderamento de pardos e pretos em nossa sociedade, na medida em que inserem esses atores em novas relações de poder. Portanto, investigamos como a implementação da política de ações afirmativas em duas universidades públicas da Paraíba, a saber: na Universidade Estadual- UEPB e na Universidade Federal- UFPB, especificamente nos cursos de Direito, tem contribuído na formação de identidades negras positivas.

Estas universidades públicas adotam políticas de inclusão via sistema de “cotas”, para alunos oriundos da rede pública de ensino e para àqueles de pertença racial indígena ou negra. No caso da UEPB, temos a ação afirmativa de caráter socioeconômico regulada pela Resolução 06/2006, que beneficia alunos advindos das camadas populares da sociedade que frequentaram o ensino médio em escolas públicas, atuando indiretamente na questão racial. É ponto fundamental desta investigação considerar o alcance de tal medida de inclusão, vez que a condição sociocultural do indivíduo não se liga diretamente às questões de raça. Destarte, é comum a correlação feita entre ser “pobre” e ser “negro”, entretanto, ao tomarmos a trajetória escolar de um aluno não-branco consideramo-la como mais tortuosa, sofrível e excludente que o mesmo percurso desenvolvido pelo aluno branco. A inclusão de negros em universidades pressupõe que o racismo praticado em nossa sociedade seja considerado e combatido, assim como a discriminação e o preconceito sofridos ao longo da vida escolar.

A UFPB desenvolve a ação afirmativa mediante a separação das cotas em racial, socioeconômica e para deficientes físicos, usando aquele primeiro critério em conformidade com a proporção da população negra e indígena do Estado da Paraíba. A política de inclusão da UFPB, então assentada na Resolução 09/2010, articula questões relativas às diferenças de classe como também àquelas de “cor” ou “raça”, assim como acontece nas políticas estatais, a exemplo do PROUNI-

Programa Universidade para Todos. Com o advento da Lei Federal 12.711/12 (ANEXO A), todas as universidades federais ficaram responsáveis em reservar vagas para alunos pretos e pardos, o que ratificou a política de inclusão já existente na UFPB.

De fato, as políticas públicas, de um modo geral no Brasil, têm buscado associar medidas de caráter urgente às de caráter estrutural, com vistas à transformação imediata e auto-sustentabilidade futura do indivíduo beneficiado. As universidades caminham nessa perspectiva quando adotam ações afirmativas via estabelecimento de “cotas” e também quando situam a sua prática articulando a produção/construção do conhecimento ao usufruto da comunidade, da sociedade como um todo. Desse modo, são pensadas soluções para o agora, com a inclusão de pretos e de pardos em seu meio, e soluções para o futuro, quando consideradas a melhoria em suas condições de vida, as relações de poder ressignificadas e as novas identidades positivas.

Portanto, os objetivos centrais desta tese buscam:

- a) Objetivo Geral: compreender como a introdução de políticas afirmativas nos cursos de direito da UEPB e UFPB tem contribuído para a construção de identidades negras positivas, uma vez que estabelecem novas relações de poder;

Objetivos Específicos:

- a) Identificar quais as ações, presentes nas políticas afirmativas da UEPB e UFPB, propiciam a efetiva inclusão de alunos cotistas;
- b) Avaliar o percurso acadêmico do aluno cotista, que ora se insere no contexto universitário, diante de novas configurações de poder;
- c) Apreender as relações intersubjetivas de poder entre os alunos cotistas e não-cotistas;
- d) Apresentar as relações de poder entrecruzadas entre professores e alunos após a implementação da reserva de cotas.

Nesse diapasão, consideramos, vez que é sabido que para a promoção da igualdade material há que se criar subsídios de manutenção dessa igualdade, o rendimento escolar propriamente dito, através do CRE, a participação de alunos cotistas nas atividades de pesquisa e de extensão; a interlocução entre alteridade e identidade em novas relações de poder entre professores e alunos; e, finalmente, analisar as diretrizes socioculturais de seus Projetos Político-pedagógicos.

Esta tese centra-se na capacidade de as ações afirmativas contribuírem para a construção de identidades negras positivas via inserção universitária de jovens negros. Portanto, as perguntas de pesquisa visam a questionar de que forma as ações afirmativas estão sendo implementadas nas universidades públicas da Paraíba de modo a superar o racismo e promover a inclusão de jovens negros através da construção de identidades positivas.

Destarte, a problemática de pesquisa é: como as políticas afirmativas postas em prática pela UEPB e UFPB vem contribuindo para a construção de identidades positivas, reconfiguradas em novas relações de poder?

Assim é que investigamos como as novas identidades negras, construídas em outras relações de poder, fomentam nos atores sua recolocação socialmente positiva na academia, avaliando o percurso acadêmico do aluno cotista através do percurso acadêmico e, sobretudo, na interação com o “outro”, na produção de discursos dessa nova relação que é construída por e com ele.

Trata-se de uma investigação que se baseia num tríplice desdobramento das ações afirmativas: 1) Como é construída a relação intersubjetiva entre brancos e não-brancos no espaço acadêmico do curso de direito; 2) Como as identidades negras são moldadas positivamente num ambiente racialmente excludente; 3) Como o “outro” (nesse caso tanto é o que está ‘estabelecido’, quanto ‘o que vem de fora’) encara essa nova relação social, instituída legalmente, mas que socialmente ainda refutada. O tríplice desdobramento se materializa no exercício efetivo do direito à educação de pessoas pretas e pardas; na construção de identidades positivas alter/auto reconhecidas e no reconfigurar das relações de poder no ambiente universitário a partir daquelas novas identidades.

A condução teórica desta tese alinha-se à Analítica Foucaultiana, viabilizada pela teoria genealógica, tomando como categorias de investigação as relações de poder, micropoderes, sujeito e discurso no ambiente acadêmico dos cursos de direito. Buscou-se, a partir daquelas categorias, apreender o poder em suas ramificações, onde ele é mais fugidio e insidioso (FOUCAULT, 1997). Ponderou-se a tessitura que se faz no seu interior para desvelar as construções de saber/poder e novas relações contidas no ambiente universitário a partir de políticas de inclusão, aqui materializadas em cotas para alunos negros.

A universidade pública, ao adotar políticas de inclusão de não-brancos, começa a refletir as novas exigências do século XXI, que se referem à superação do

preconceito, da discriminação, do racismo e das posições de subalternidade que foram conferidas aos grupos que não se enquadravam no modelo eurocêntrico de conhecimento, de estética e de valorização. Essa nova universidade pode trabalhar no sentido da afirmação das diferenças e de novos olhares, sabendo-se multiculturalista e verdadeiramente democrática. De acordo com Piovesan (2011, p. 129):

O impacto das cotas não seria apenas reduzido ao binômio inclusão/exclusão, mas permitiria o alcance de um objetivo louvável e legítimo no plano acadêmico- que é a riqueza decorrente da diversidade. As cotas fariam com que as universidades brasileiras deixassem de ser territórios brancos, com a crescente inserção de afrodescendentes, com suas crenças e culturas, o que em muito contribuiria para uma formação discente aberta à diversidade e pluralidade.

Contudo, os caminhos da mudança começam a ser trilhados lenta e gradualmente, visto que a mentalidade baseada na meritocracia e no universalismo ainda se perfaz presente e com defensores incisivos na academia. Os cursos universitários considerados como de maior prestígio social tendem a ratificar o caráter elitista e excludente das universidades como um todo, pois que construíram suas identidades baseados na “naturalização” das desigualdades. Assim acontece com o curso de Direito que, desde a sua implantação no país em 1827 em São Paulo-SP e Olinda-PE, serve à formação da classe economicamente dominante e à manutenção do status quo desse grupo:

Que regras de Direito o poder lança mão para produzir discursos de verdade? Em uma sociedade como a nossa, que tipo de poder é capaz de produzir discursos de verdade dotados de efeitos tão poderosos? [...] Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somo submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade. Isto vale para qualquer sociedade, mas creio que na nossa as relações entre poder, direito e verdade se organizam de uma maneira especial (FOUCAULT, 2011b, p. 179-180).

No curso de Direito, as “verdades” acerca das ações afirmativas ainda estão fortemente atreladas às questões legais: se elas são medidas constitucionalmente válidas ou “necessárias” num país miscigenado; se o crime de racismo possui efetividade jurídica; se a igualdade formal está sendo lesada diante da discriminação positiva. Questões marcadamente codicistas, vez que se baseiam no universalismo consagrado pelas doutrinas jurídicas, e secundarizam a importância do ser histórico e social, ser “real” que vivencia demandas concretas,

que nesse caso específico, são de exclusão. Disso se deduz que a reflexão nesse lugar “demarcado historicamente pela branquitude” deve ser mais estimulada, pautada na crítica e na convivência diversificada.

Outras implicações que decorrem da implementação das ações afirmativas, que não são menos importantes, são àquelas relativas ao poder e seus desdobramentos. As relações de poder estão presentes em todo o convívio social, em grandes ou pequenas escalas (FOUCAULT, 2011b) e nas universidades, elas apresentam-se hierarquicamente constituídas, desde as estruturas administrativas (com a reitoria, departamentos, etc.) até na relação mais direta entre professor/aluno, aluno/aluno. Dessas relações decorrem questões de gênero, de classe, etárias, mas muito raramente relações raciais. As relações de poder no âmbito universitário estão pontuadas pelas desigualdades entre homens e mulheres, especialmente em cargos de chefia ou de alto nível em pesquisa, no acesso a cursos de prestígio social e formação adequada de seus usuários, no trato entre as diferenças geracionais; mas quase nunca são discutidas as questões raciais e seus desdobramentos como o racismo e a discriminação nesse ambiente.

O porquê de tal ausência no meio universitário rapidamente se justifica na ausência da diversidade étnico-racial. Há a relação desigual entre brancos e não-brancos marcadamente “fora” da universidade: seja ora na dificuldade de acesso do negro ao seu interior, ora na manutenção de seu curso; visto que “dentro” da universidade a invisibilidade da população negra é reforçada a cada processo seletivo, sua presença mínima afigura-se nas licenciaturas, que não são socialmente valorizadas, seja pelo pouco retorno financeiro, seja pelos rumos que a educação pública tomou nos últimos cinquenta anos. A invisibilidade neste caso não significa “inexistência”, que não haja estudantes ou professores negros na universidade, mesmo em cursos de prestígio; significa que a sua presença não é notada ou pouco valorizada: tal como seres microscópicos, eles existem no meio acadêmico, mas não são vistos.

Daí, temos novas relações de poder que se delineiam sob a presença das ações afirmativas, ao incluírem alunos notadamente “diferentes” da clientela tradicional das universidades, passando a promover outras formas de pensar, que podem ser realmente “novas” pró-renovação e a favor da diversidade e da igualdade de fato, mas também podem ser relações “novas”- porque nunca vividas naquele local, mas que “antigas”- por reproduzirem as desigualdades aprendidas

socialmente. Esse é um dos desafios da pesquisa: compreender como se dá a relação entre alunos/alunos e professores advindos de realidades tão diferentes e até então tão desiguais na formação de novas identidades: professores e alunos brancos que agora convivem com alunos não-brancos no curso de Direito de universidades públicas da Paraíba.

Para responder a essas questões a tese apresenta-se distribuída em seis capítulos que abordam os pilares fundamentais da pesquisa, a saber: ações afirmativas em educação como ferramentas promotoras de superação do racismo e de inclusão social; a construção de identidades negras positivas na nova relação de poder concebida na diversidade universitária; os caminhos para as ressignificações do “ser negro” em nossa sociedade a partir das vivências universitárias.

Os dois capítulos de abertura introduzem a discussão acerca do racismo no Brasil e seu combate através das ações afirmativas em universidades e sobre como este trabalho foi possibilitado pelas incursões foucaultianas e suas abordagens metodológicas.

No terceiro capítulo “Ações afirmativas e o direito à educação”, buscamos situar o leitor no universo constitucional da educação e das políticas de inclusão, discutindo os processos que questionam o direito à educação tal como vem sendo concebido, desde suas bases legais até a materialização de medidas afirmativas em prol da cidadania de jovens negros no ensino superior. Em “A cor d (n) a escola- a trajetória de apartação do negro” analisa-se o percurso de exclusão vivenciado pelo estudante negro nos muros do saber, desde as primeiras letras na formação inicial até a entrada no curso de Direito, destacando os processos de desigualização racial presentes na educação formal e suas pedagogias.

No quinto capítulo “Identidade e racismo- as relações intersubjetivas de poder” aborda-se que as identidades são construídas na paridade das diferenças, inseridas num contexto social e histórico que tradicionalmente se afirma com o branqueamento e a mestiçagem de conveniência. Com o último capítulo “O poder e suas relações capilares nos cursos de direito” apresentamos os dados e reflexões colhidos na pesquisa propriamente dita, partindo da compreensão que o poder é circular e que sua titularidade será sempre cambiante. Nos cursos de direito, as relações de poder, as sujeições e as tecnologias de si se entrecruzam em embates cotidianos, sob a vigência da diversidade, na formação de sujeitos que podem transformar a si e ao seu meio.

Não pretendemos situar essa discussão apenas no campo da validade ou da inconstitucionalidade das ações afirmativas; visamos a analisar como as identidades de jovens negros são formadas neste novo cenário acadêmico que se delinea como diverso e multiculturalista. Esta pesquisa quis evidenciar que as medidas afirmativas vão para além da determinação legal, porquanto viabilizam a possibilidade de real inclusão de alunos pardos e pretos na universidade e seu consequente ressignificar identitário.

Isso implica, portanto, no desvelar dos comportamentos produzidos no interior da universidade; na convivência recíproca entre alunos cotistas, não cotistas e professores; na afirmação de outras identidades que se perfazem no caminhar universitário pós ações afirmativas.

Trata-se de uma investigação que retrata a sociedade brasileira como racista e sua possibilidade de superação num micro universo, que é a universidade pública paraibana.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS E SUAS VEREDAS

A questão racial no Brasil, apesar de abordar temas que representam muito para a sociedade e também para a academia, uma vez que colocam em destaque as situações de racismo e de subalternidade da população negra, não tem sido aprofundada nas ciências de um modo geral, nem nas “humanidades” como deveria sê-lo. Duas razões podem ser apresentadas para o baixo interesse acadêmico-científico em discutir as relações raciais brasileiras: 1) a ideia de universalidade, muito cultuada no século XX, numa perspectiva mais geral, e de forma mais específica o 2) racismo *sui generis* de nosso país, que se afirma enviesando-se na sua negação.

Esta tese buscou analisar a contribuição de medidas afirmativas em universidades públicas paraibanas, nos cursos de direito da UEPB e UFPB, por entendermos que a política de inclusão da população negra no ensino superior é capaz de favorecer a construção de novas identidades e também instaurar novas relações de poder no universo acadêmico. Essas relações passam a ser reequalizadas à medida que atores sociais, antes estigmatizados e apartados do universo acadêmico, podem figurar como estudantes em igualdade de condições, sobretudo num curso de alta demanda e prestígio social.

A escolha do curso de direito deu-se, primeiramente, devido a minha formação inicial, que é em direito (Turma 1997/UFPB), para se espalhar em algumas preocupações, enquanto professora de Introdução ao direito, sobre que caminhos os jovens estudantes estão trilhando. Pois que seus passos se dão a partir de uma vivência universitária basicamente unitária – teórica e espacialmente: a teoria ainda se baseia fortemente nas concepções codicistas, pautadas no universalismo, no tecnicismo e no positivismo jurídico. Espacialmente porque parte das instalações dos cursos públicos de direito permanece apartada da universidade, estando o Centro de Ciências Jurídicas – CCJ de João Pessoa na Cidade Universitária apenas desde 2006, o que se configura numa realidade recente. Os cursos fazem parte do campus I de suas universidades, sendo a pesquisa realizada em Campina Grande e João Pessoa. As turmas que compuseram o universo da pesquisa foram as primeiras contempladas com a política de inclusão por reserva de cotas nas universidades: na UEPB, a turma de 2007; na UFPB, a turma de 2011, ambas diurnas. Dessa forma, o universo da pesquisa foi composto por 06 (seis) estudantes

cotistas, 06 (seis) estudantes não cotistas e 12 (doze) professores, de ambas as universidades. A reflexão discursiva dá-se a partir da compreensão em espiral do discurso, concebida verticalmente, dado que dispensa um volume vultoso de entrevistados ou de documentos. Os jovens alunos que compuseram esta pesquisa foram os primeiros a experimentar o processo de transformação nas universidades com a política afirmativa de inclusão de pobres, pretos e pardos. Eles representam, pois, a demarcação entre duas realidades tão distintas e passam a compor um universo acadêmico mais diversificado e racialmente mais equalizado. As vivências dessa nova clientela, que constrói dialogicamente suas identidades, ilustram quais dificuldades podemos encontrar na implementação de uma política desse porte, assim como também apontam para as soluções na criação de uma universidade multiculturalista.

Esta é, portanto, uma pesquisa de natureza qualitativa, que se constrói a partir da imbricação entre os sujeitos envolvidos, que se delineiam cotidianamente nos influxos de relações de poder, de suas tecnologias de sujeição e de recriação do eu. A abordagem qualitativa favorece a investigação genealógica foucaultiana, uma vez que ambas se definem como algo construído na teia social e histórica (FOUCAULT, 1997), sendo um processo contínuo, cujos atores desempenham papéis cambiantes. Os sujeitos e seus discursos são apreendidos no fazer diário, no interior de novas relações que são viabilizadas pela implementação de ações afirmativas nas universidades.

A metodologia qualitativa permite que os dados capturados ultrapassem a descrição numérica elucidando os não-ditos do discurso, numa análise vertical. Daí que, privilegiamos a Analítica Foucaultiana como método de abordagem, uma vez que as relações de poder configuram-se em “novas relações” no contexto universitário paraibano e que carecem de análise aprofundada. O centro da investigação assenta-se no sujeito e seu fazer identitário, no diálogo e nos micropoderes tendo como contraponto as relações de poder e discurso no universo da educação superior. De acordo com Peters e Besley (2008, p. 17):

[Foucault] experimenta a constituição do sujeito tanto como um objeto de conhecimento inserido em determinados discursos científicos ou jogos de verdade que chamamos de ‘ciências humanas’ (sejam elas empíricas ou normativas) quanto um objeto para si mesmo, que é a história da subjetividade na medida em que ela envolve a maneira pela qual o sujeito experiência a si mesmo em um jogo de verdade que se relaciona a ele.

De acordo com a natureza do objeto de estudo, essencialmente social, a Analítica Foucaultiana favorece a discussão reflexiva, inserida num contexto social, dinâmico e histórico e também captura as entrelinhas e denegações que se fazem presentes nas relações sociais. De acordo com Veiga-Neto (2012, *online*) “cada enunciado não está solto no mundo, mas está ligado a – e mais ou menos validado por – outros enunciados”. Dessa forma, as “verdades” vão sendo construídas e validadas por poderes que também se validam e se constroem fora de metanarrativas.

Na fase de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, o estudo de caso histórico-organizacional, bem como as pesquisas bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica favorece um amplo resgate do estado da arte acerca do que se tem discutido sobre e para o direito à educação via ações afirmativas, assim como suscita novos debates que envolvam o tema. A pesquisa documental, especialmente das legislações constitucionais, sobretudo com a Lei 12.711/12, e das Resoluções 06/2006/UEPB (ANEXO B) e 09/2010/UFPB (ANEXO C), fornece a base em níveis nacional e regional, do que é formulado para a inclusão educacional em seus campi, respectivamente, além de diagnosticar avanços e/ou retrocessos acerca das metodologias e estratégias de inclusão. Com a introdução da Lei 12.711/12, que rege a reserva de cotas em universidades públicas, esta última resolução passa ser invalidada, sendo considerada nos seus aspectos discursivo e político para esta pesquisa (BRASIL, 2012b).

A entrevista semiestruturada viabiliza uma maior liberdade entre entrevistador e entrevistado, visto que, por não seguir um roteiro rígido, favorece a abordagem de fatos incidentais (MINAYO, 2010) e a localização polifônica de seu texto. Com esse tipo de entrevista os sujeitos envolvidos podem compor seus discursos, localizar o texto subjacente às suas vozes e capturar o não-dito de suas verdades.

O estudo de caso histórico-organizacional caracteriza-se pela análise de uma unidade, de uma instituição, neste caso a UEPB e UFPB e sua política de cotas, objetivando aprofundar-se naquela realidade, configurando-se “numa expressão importante na pesquisa educacional” (TRIVIÑOS, 2007, p. 56), posto que situe a investigação num microuniverso específico de atuação da política de inclusão, destacado o curso de Direito. Para a análise dos dados coletados utilizaremos a Análise Foucaultiana, por discutir criticamente a fala dos atores, sua

linguagem e expressão, desvelando o que se agrupou na fase da coleta. Trata-se de uma visão crítico-analítica do conjunto de informações obtido com a pesquisa.

Portanto, para ser possível uma investigação que priorize o sujeito dentro de um contexto historicamente situado, a análise dos dados colhidos na pesquisa valeu-se da genealogia foucaultiana e sua analítica como metodologia de esquadramento das capilaridades do poder e sua circulação no interior dos cursos de direito. Para Foucault (2005, p. 32) o poder deve ser apreendido em suas extremidades, a partir de suas “práticas reais e efetivas, em sua face externa; analisado como uma coisa que circula, que só funciona em cadeia e ver como esses mecanismos de poder tem sua tecnologia própria”.

Nos cursos de direito as relações intersubjetivas de poder passam por transformações radicais uma vez que, com a implementação de ações afirmativas, a clientela passa a ser mais diversificada, composta por sujeitos advindos de escolas públicas e de pertença negra. É no interior do diálogo desses sujeitos que a genealogia foucaultiana faz emergir os saberes refutados historicamente, muito próprios dessa nova clientela. A genealogia, portanto, é uma estratégia que dá voz aos discursos libertos das variadas tecnologias de sujeição e de dominação, uma vez que põe em destaque quais problemas figuram naquelas relações de poder (FOUCAULT, 2011b, p. 172). Ela é, pois, uma tática de oposição ao saber unitário e universalista, muito comum nas escolas de direito.

Assim como Ewald (1993, p. 26) tomou os “usos” foucaultianos como “ferramentas” ou “porções”, aqui também valemo-nos das possibilidades teóricas de articulação entre a fabricação do sujeito e as relações de saber/poder, construídas no interior das reflexões genealógicas. Não se trata de uma metodologia (lato sensu) de fácil aplicação, pois o próprio Foucault não seguiu articuladamente um caminho metodológico, ao empreender e se afastar de suas investigações. Entretanto, apenas as suas reflexões acerca do poder e suas reverberações sobre o sujeito seriam capazes de descortinar o que ainda pulsa silenciosamente no interior das faculdades de direito. O seu trabalho aponta para a implicação indissociável entre o poder e as tessituras do sujeito, fazendo possível a sublevação de conhecimentos antes desvalorizados pelas pedagogias de dominação. Aqui, a discursividade local narra a luta entre a afirmação de forças, por vezes contraditórias, de alunos e professores até então acostumados à produção da “verdade” jurídica uníssona, que é, a um só tempo, universalista e meritocrática. Esta “verdade” desprende-se da

constituição histórica e cultural dos sujeitos e das sociedades para relevar um direito que se sustenta nos códigos e na isonomia formal. Contudo, da mesma forma em que Foucault (1997) nos alerta que o poder é, ao mesmo tempo, veneno e antídoto, no direito também há uma possibilidade de sustentar a diversidade e as particularidades que dela decorrem, com o uso de ações afirmativas.

As categorias de análise desta Tese fundamentam-se na conexão íntima que se dá entre sujeito e identidade, relações de poder, micropoderes e discurso presentes na sociedade, aqui fundamentada no ambiente universitário dos cursos de direito.

O sujeito, aqui apresentado sob codinomes, é considerado como parte fundamental nessa investigação, tanto por reunir em si identidades que estão em contínua transformação, quanto por representar a frágil relação democrática no país, ainda situada na isonomia formal. Nesse sentido, a analítica foucaultiana aborda as relações de poder focando seu olhar no sujeito, que é fragmentado e descentrado. Esse sujeito, aqui materializado no estudante universitário, passa a reconfigurar as posições ocupadas socialmente pela sua pertença, situado agora como protagonista, oportunizando novas percepções de si, construídas de per si e pelos demais estudantes.

Os jovens pesquisados na UEPB estavam, à época da investigação, na faixa etária entre 22 e 25 anos, dos quais apenas um era Cearense, mas não fazia uso da residência universitária. A renda familiar ficou com a média de 8 salários mínimos para os estudantes não cotistas; entre os cotistas a renda média foi pouco menor que 3 salários mínimos. Todos os alunos cotistas moravam no centro de Campina Grande enquanto que os alunos não cotistas estavam distribuídos entre Prata e Catolé (dois bairros de classe média da cidade). Dentre todos os estudantes entrevistados, dois cotistas faziam uso do Restaurante Universitário. Os estudantes pesquisados na UFPB têm entre 18 e 21 anos e possuem maior diversidade de procedência, assim distribuídos: dois dos alunos cotistas vem do sertão paraibano (Patos e Catolé do Rocha) e o outro vem do interior de Pernambuco (Salgueiro). Já entre os não cotistas temos um aluno de Campina Grande, enquanto que os outros dois são de João Pessoa. No que se refere à distribuição geográfica de moradia, os alunos cotistas residem no bairro do Castelo Branco e Bancários (ambos próximos à universidade); já os estudantes não cotistas moram em Cabo Branco, Bessa e Manaíra (todos bairros da orla marítima de João Pessoa). Para os estudantes não

cotistas a renda média familiar foi pouco mais de 17 salários mínimos; para os alunos cotistas a renda média familiar foi de 3 salários mínimos. Todos os alunos cotistas faziam uso do Restaurante Universitário.

Para além das informações técnicas acima apresentadas os jovens alunos do curso de direito da UEPB consideram-se esperançosos diante do futuro e aptos ao exercício da profissão, acreditando que podem “ser tudo o que desejar” (OLÍVIA-NÃO COTISTA/UEPB) ou “ser sempre melhor a cada dia; o impossível é questão de opinião” (NONATO-COTISTA/UEPB). Eles situam seus sonhos dentro de um projeto basicamente liberal, no qual a realização atrela-se ao querer. Dentre os alunos cotistas apenas um deles manifesta o desejo explícito de ascensão social e financeira – “com o objetivo de passar em um bom concurso público, almejando melhores condições de salários”- (SANDRO-COTISTA/UEPB) e assim também ratifica a posição liberal dos demais colegas. Os estudantes da UFPB declaram querer exercer a profissão de forma digna e possibilitar “a mudança ao meu redor” (LAURA-NÃO COTISTA/UFPB) ou passar em concurso público. Dentre eles há um mix de sonhos que oscila entre a realização pessoal e profissional, com algum tipo de engajamento social ou preocupação com os outros, pois um cotista pretende “desenvolver trabalho voluntário” (NARA- COTISTA/UFPB). Em ambas as instituições, percebemos que a maioria dos “sujeitos” pesquisados, muito embora se perceba como parte de uma teia histórica e repleta de implicações, ainda busca respostas totalizantes, que caibam “dentro dos seus mundos”. Os demais alunos tem opiniões que se voltam para a igualdade real e a necessidade de “deselitização” do curso. Eles fazem a história da diversidade e suas lutas e, ao fazer direito, serão decisivos nesse processo.

Segundo Marshall (2008), Foucault estuda este sujeito moderno entendido como uma realidade histórica e cultural e, portanto, realidade mutável. Trata-se da superação do sujeito cognoscente, que exercia sua existência a partir de um paradoxo: ser consciente e não considerar as formações do significado e a localização do poder na história. Segundo Foucault (2011, p. 7), “é preciso se livrar do sujeito constituinte, livrar-se do próprio sujeito, isto é, chegar a uma análise que possa dar conta do sujeito na trama histórica”. Dessa forma, o sujeito é despido da essência universal tomada como um “a priori” para se apresentar como ator, que exerce o poder sobre a sociedade e que também recebe esse poder de volta e por ele é abalado, transformado ou subjugado.

Nas sociedades, as manifestações de poder não estão presas exclusivamente à repressão, pelo contrário, ele apresenta-se como algo permeável, que se materializa e se dilui por todo o corpo social. Na mesma medida, não só as ações afirmativas revestem-se de poder; os sujeitos envolvidos nessa nova relação de poder também se apropriam dessa força:

O poder não está localizado [apenas] no Aparelho de Estado e nada mudará na sociedade se os mecanismos de poder que funcionam fora, abaixo, ao lado dos Aparelhos de Estado, a um nível muito mais elementar, cotidiano não forem modificados (FOUCAULT, 2011b, p. 150).

Os chamados micropoderes atuam discreta e silenciosamente, a ponto de se fazerem sumir. As práticas cotidianas, as relações que se constroem dentro e fora da universidade, o poder que se exerce sobre o corpo negro, a mente jovem fazem parte do jogo de forças que busca modelar comportamentos e que está presente no sujeito: “o poder em seu exercício vai muito mais longe, passa por canais muito mais sutis, é muito ambíguo, porque cada um de nós, é no fundo, titular de um certo poder e, por isso, veicula o poder” (FOUCAULT, 2011b, p. 160).

O poder, dessa forma, não paira etéreo sobre os homens: ele se perfaz no embate diário, nas interações dos atores sociais, no discurso que se produz. O discurso figura nesta investigação como materialização do racismo, do antirracismo ou do anti-antirracismo, como perspectiva de inclusão ou de apartação dos estudantes negros, uma vez que se constitui como alter-ego do poder e das novas relações de poder que se estabelecem no ambiente universitário. Conforme Foucault (2011b, p. 8): “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não (...) induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. O discurso que se produz no texto legal que regulamenta as ações afirmativas para negros em universidades públicas reverbera o que parte da sociedade acata – que seria associar à questão socioeconômica a cor. Esse discurso, a princípio mantenedor das desigualdades sociorraciais, pode ser canal para outros micropoderes emergirem, para novos atores desenvolverem suas potencialidades. Em tempo: o discurso que se produz no curso de Direito e o que é articulado por seus sujeitos (aluno e professor) também serve de extrato para essa discussão. Com a exigência da inclusão de alunos pobres, pardos e pretos em universidades públicas uma nova estética passa a ser construída de modo a confirmar antigos pré-conceitos e a desconstruí-los; gerar releituras de antigas

tradições de segregação, ou, ao contrário, estabelecer novos contornos de intersubjetividade.

As identidades culturais, nesse sentido, vão sendo transformadas: velhas e consolidadas identidades vão cedendo espaço a outras descentradas e fragmentadas, de acordo com as características dessa sociedade pós-moderna, que é globalizante e multifacetada. Segundo Stuart Hall (1997) em seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade” as identidades foram assumindo, ao passar dos séculos, certas particularidades que refletiam suas localizações sociais. No Iluminismo o sujeito era centrado, dotado de razão, determinado; para o sujeito sociológico teríamos um sujeito interativo com a sociedade e suas implicações entre infra e superestrutura. O sujeito pós-moderno, no entanto, rompe com esses modelos sendo deslocado de si mesmo e das relações com o seu mundo cultural.

Essa transformação foi-se dando devido a fatores decisivos na construção dessas identidades: com a “virada linguística” de Saussure o significado dos textos e símbolos é considerado como algo incompleto, em constante mudança, relativizando e fortalecendo o discurso; a recolocação do homem revolucionário de Marx; com o “inconsciente” de Freud desarticula-se o sujeito cognoscente guiado pela razão; com a influência do poder disciplinar de Foucault (2011b) ou a emergência do Movimento Feminista vamos tendo elementos que dão contorno a esse sujeito contemporâneo, que é sincrético.

Diante dessas reflexões, a discussão acerca do racismo, do preconceito e da desigualdade racial não deverá ficar atrelada apenas às concepções jurídicas e seus códigos, embora imprescindíveis no que se referem à criação de leis para a promoção da população negra, podendo se descentrar na sociedade como um todo, em seus grupos, na vivência comunitária, social, acadêmica e científica. De fato, a pesquisa em direito carece de maior empreendimento- salvo honrosos esforços- para entender como os mecanismos raciais e racistas brasileiros tem-se consolidado durante os tempos, fazendo da natureza de sua investigação uma forma de manutenção do discurso racista, visto que, de forma inconsistente não discutem, não abordam, tampouco questionam a temática negra em toda a sua diversidade: diáspora, racismo, discriminação e preconceito, direitos coletivos, saúde e etc. De acordo com Foucault (2010b, p. 8), o discurso representa:

[...] inquietação diante do que é o discurso em sua realidade material de coisa pronunciada ou escrita; inquietação diante dessa existência transitória

destinada a se apagar, sem dúvida; mas segundo uma duração que não nos pertence; inquietação de sentir sob essa atividade, todavia cotidiana e cinzenta, poderes e perigos que mal se imagina (FOUCAULT, 2010b, p. 8).

O discurso silencioso do racismo caracteriza-se pela interdição na qual não se pode dizer tudo o que se pensa ou se queira e que há circunstâncias específicas para fazê-lo. Dentro do mundo universitário, caracterizado pela excelência e produção do conhecimento, a interdição acerca do racismo aparece quando não se questiona o número insignificante de professores e de alunos negros em seus quadros; quando não se discute a baixa presença em cursos tidos como de elite; ou na baixa participação de pesquisadores negros, a partir da justificativa do mérito ou da igualdade de oportunidades, naturalizando as desigualdades raciais no país.

Nas universidades públicas paraibanas o discurso sobre a inserção de novos atores –negros- coaduna-se àquele reproduzido na sociedade: tal como nas salas de estar das residências, os seminários universitários também não convidam à reflexão da inferiorização imposta aos de pertença negra, pois, como não estão assentados nos sofás e sim permanecem nas cozinhas, também não ocupam lugar nas carteiras da academia. Dessa maneira, o discurso que entrecorta as Resoluções que regem as ações afirmativas nessas universidades também tende a ocultar “os poderes e perigos” a que se refere Foucault. Nos documentos citados, a ideia geral de igualdade entre os clientes das universidades passa pela redistribuição de suas vagas para alunos advindos de escola pública, assim como para os de pertença não-branca e portadores de deficiência, o que nos leva a refletir sobre a banalização da correlação inexorável entre negritude e pobreza.

3 AS AÇÕES AFIRMATIVAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO

O artigo 5º da Constituição Federal Brasileira dispõe acerca da igualdade formal dos cidadãos brasileiros, resumindo “que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988). Aqui vemos o princípio da igualdade formal positivado na legislação. Esse princípio refere-se diretamente ao homem em seu valor absoluto de dignidade e de exercício pleno de direito e de deveres.

A abstração presente naquele artigo contempla a totalidade do valor dignidade, observando o homem ideal, abstrato, que pode ser o homem propriamente dito, a mulher, a criança, o idoso ou a pessoa que ainda está por vir. A igualdade formal é apresentada como possibilidade do exercício de direitos numa sociedade onde seus membros mantenham resguardado um grau razoável de igualdade de status econômico, de igualdade de respeito e de dignidade. Quando esse equilíbrio apresenta-se socialmente a igualdade formal é utilizada enquanto princípio universal *erga omnes*. Entretanto, esses momentos de relativa igualdade são efêmeros, quando não, utópicos, em nossa sociedade, vez que a complexidade da dinâmica social, sempre contextualizada, aponta para “escolhas” que relevam direta e negativamente as diferenças. Esses “momentos” refletem a triangulação sugerida por Foucault (2005, p. 28) em que o “como” do poder, direito e verdade se entrelaçam definindo as regras de direito que demarcam o poder e suas “verdades”, retornando ao poder de que se originaram.

Temos de produzir a verdade como, afinal de contas, temos de produzir riquezas, e temos de produzir a verdade para poder produzir riquezas. E, de outro lado, somos igualmente submetidos à verdade, no sentido de que a verdade é a norma; é o discurso verdadeiro que, ao menos em parte, decide; ele veicula, ele próprio propulsa efeitos de poder (FOUCAULT, 2005, p. 29).

As verdades produzidas institucional e socialmente passam a delimitar as posições sociais dos sujeitos e quais suas valorações. Então, no momento em que as diferenças figuram na sociedade como estranhamento e opressão (e não como distintivo de identidade) entra, em favor da cidadania, o princípio da igualdade material, descrito no artigo 3º da Carta Magna. Nesse artigo está contemplada a

garantia de uma sociedade livre e justa, que seja contrária ao preconceito e às diversas formas de discriminação³.

O princípio da igualdade material existe para efetivar a igualdade formal e reduzir as desigualdades sociais, através da redistribuição de renda ou de medidas protetivas, materializadas nas discriminações positivas, por exemplo.

Segundo Ikawa (2008, p. 146) “deve-se cuidar para que as políticas de cunho material, especialmente as ações afirmativas, não sejam vistas como privilégios com base unicamente na pertença a um grupo, desvinculados do princípio da dignidade”. Em primeiro lugar, ações afirmativas são formas de exercício de direito e não “privilégio”; segundo, porque em sociedades como a nossa, inexistente a distribuição igualitária de bens e serviços, configurando-se num modelo baseado na meritocracia e, em assim sendo, utilizar unicamente o princípio da igualdade formal acabaria por reforçar as desigualdades, já que o mesmo considera um tipo “ideal” de igualdade e desconsidera as desigualdades reais. Assim, ao tomarmos a dignidade humana como parâmetro dessas medidas, consideramos a particularidade do ser em relação ao seu *totum* e não exclusivamente à pertença ao grupo.

Ao contrário do que prega parte dos constitucionalistas, isso também por não ser interesse das elites dominantes no país, as medidas protetivas são necessárias e imprescindíveis na conquista de direitos, na medida em que relevam as diferenças, apontando a construção das identidades e o reforço da dignidade. Os princípios universalistas materiais e as políticas de ação afirmativa trabalham na mesma perspectiva e direção: utilizam o princípio constitucional da igualdade material. Muito embora aqueles não levem em conta a posição dos grupos sociais em si, na situação real, visam ao mesmo resultado. São, nesse sentido, complementares.

Inicialmente, apresentam um fim comum na concretização do princípio da dignidade com a fruição mais igualitária de direitos individuais. Em seguida, ambas as ações decorrem de um mesmo princípio: o da igualdade material. Ademais, dentro do contexto existente de escassez de recursos, políticas universalistas são insuficientes como respostas ao direito de redistribuição econômica e de

³ Artigo 3º “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: I- construir uma sociedade livre, justa e solidária; II- garantir o desenvolvimento nacional; III- erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais; IV- promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (BRASIL, 1988).

reconhecimento e ao conceito de ser humano como ser igual em valor intrínseco (IKAWA, 2008, p. 156).

Esta autora afirma que as ações afirmativas caminham na direção da implementação de políticas estruturais e universalistas ao auxiliarem na quebra de estereótipos e na construção de padrões de aceitabilidade e inclusão de setores ou grupos excluídos e/ou marginalizados. São, em última análise, medidas compensatórias e de reparação, capazes de fomentar o processo de formação das identidades, que se dá dialogicamente, com o reconhecimento dos demais. Nesse sentido, aqueles grupos em posição desfavorável ou de inferioridade passam a ser discriminados positivamente, configurando-se numa “desigualdade que anula a desigualdade” (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000, p. 21).

A fundamentação das ações afirmativas dá-se, nessa abordagem, a partir de três marcos principais: reparação, justiça distributiva e diversidade (SOUZA NETO; FERES JR, 2011). A reparação delimita sua argumentação nos princípios morais e constitucionais que embasam a nossa legislação, assim como a de outros países, seja de tradição no *common law*⁴ ou no direito positivado. Trata-se da aceitação da reparação enquanto fundamento moral indispensável ao direito, sendo o reflexo de aspirações de justiça e de equidade, elaborando o movimento contrário ao de dominação. É quando se apreende, segundo Foucault (2005, p. 33), a instância material da sujeição, que dirige corpos e comportamentos, para reverter o fluxo contínuo do poder, privilegiando as partes periféricas.

A justiça distributiva assenta-se na densificação dos princípios constitucionais, direcionando seu axioma moral para interpretações constitucionais. Através da densificação dos princípios constitucionais conseguimos capturar a essência da linguagem constitucional, sanando a incompletude de seu texto e direcionando-a para sua concretização. Nesse mesmo sentido, a diversidade aponta para a abertura da norma constitucional à democracia ao permitir uma “contínua inclusão no processo interpretativo do sujeito que a interpreta” (IKAWA, 2008, p. 308). Isso implica dizer que a interpretação constitucional deve ultrapassar o formalismo legalista e/ou acadêmico para atender a necessidade popular de igualdade substantiva, via atividade política.

⁴ O sistema chamado “common Law” (do inglês “direito comum”) é o direito que se desenvolveu em certos países por meio das decisões dos tribunais, e não mediante atos legislativos. No Brasil, o costume é usado apenas como fonte indireta do direito (REALE, 2009).

Para tanto, o método interpretativo dos princípios constitucionais articula os demais preceitos contidos em nossa Constituição, de maneira a relacioná-los ao contexto histórico-social e à superação dos postulados de um direito excludente, que se vale de argumentos ditos universalistas para continuar a negar as diferenças e manter as desigualdades sociais.

É importante ressaltar que, segundo Canotilho (1993), os princípios fundamentais devem ser entendidos como princípios historicamente objetivados e progressivamente introduzidos na consciência jurídica, figurando no texto constitucional implícita ou explicitamente. Isso significa dizer que há princípios, normas e disposições jurídicas contidas na Constituição sem formulação linguística e que por essa razão, numa visão principiológica, são irradiados através da interpretação. São exemplos ilustrativos os princípios “redistributivo” (art. 3º) e do “significado” (artigo. 1º, 3º 5º, 37, 216) que se referem à dignidade, igualdade e ações afirmativas.

Os direitos e garantias fundamentais, presentes em nosso ordenamento, disciplinam que todos os cidadãos devem ter acesso e igual oportunidade para o efetivo gozo de direitos e a promoção social. Dessa forma, esses direitos entendem o homem em sua totalidade, abarcando sua dignidade e as possibilidades de emancipação. Mas, não se trata de compreender o homem como um dado a priori: ao contrário, o homem protegido pelos direitos fundamentais é aquele sujeito histórico, real, que se materializa em relações de poder, que produz poder e é por ele implicado. De acordo com esse entendimento os princípios universais só tem razão de ser porque visam a cuidar dos direitos e deveres reais, do homem material, concreto. Esse sujeito, segundo Foucault, que está presente em todas as sociedades é, ao mesmo tempo, efeito e intermediário do poder: atua mediante as forças que são exercidas na sociedade, nas leis, nos pequenos grupos (FOUCAULT, 2005, p. 35).

A partir dessa afirmação podemos entender que os direitos e garantias contidos no artigo 5º só poderão ser exercidos a partir de sua relativização, quando considera que o homem “ideal” efetiva seus direitos na história, cambiada por questões sociais, econômicas, políticas e biopsicológicas. Somente com esse entendimento o direito pode ser concretizado nas bases da justiça social a qual seu texto se refere; do contrário, estaríamos institucionalizando um direito inalcançável,

pensado para um homem etéreo, que se desfaz no ar, ou, o que é pior: exclusivamente para um homem da elite.

Eis, por conseguinte, como e por que a justiça deve ser, complementarmente, subjetiva e objetiva, envolvendo em sua dialeticidade o homem e a ordem justa que ele instaura, porque esta ordem não é senão uma projeção constante da pessoa humana, valor-fonte de todos os valores através do tempo. A justiça, em suma, somente pode ser compreendida plenamente como concreta experiência histórica, isto é, como valor fundante do Direito ao longo do processo dialógico da história (REALE, 2005, p. 376).

Destarte, só podemos compreender os princípios e garantias fundamentais do direito quando condicionados ao valor da pessoa humana e que seus valores potenciais só se dão através de relações intersubjetivas e historicamente situadas. Assim elucidamos a necessidade de um direito substantivo, material, personalizado no homem real e nos seus grupos.

O direito material consubstancia-se no próprio direito positivado, na especificação daquilo que se quer proteger, na legislação e em suas hierarquias. Os princípios constitucionais salvaguardam a viabilidade dos demais direitos, direcionando para a efetivação do Direito, que é a justiça. As várias esferas de direito e suas subdivisões especificam as áreas de atuação do direito, separando o que é da esfera civil e privada daquilo que é público. Mesmo havendo a distinção de direitos e existindo conflito de direitos os princípios constitucionais podem ser utilizados para a promoção da “dignidade humana”. Assim, num conflito de interesse no qual figure a terra, os princípios constitucionais apontam para a sua função social e, portanto, para a promoção do homem em detrimento da terra.

Os direitos sociais estão situados na intersecção do que é público e privado. Dizem respeito ao homem e suas potencialidades, portanto, privado; que se realizam efetivamente num contexto social, logo, público. Sua missão primordial é a garantia de que o homem possa se desenvolver como sujeito integral, articulado com seu grupo e suas tradições.

Muitos exemplos podem ser apresentados na defesa de direitos substantivos e, portanto, relativizados, como o ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90), O Estatuto do Idoso (Lei 10.741/03), o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10), a legislação em defesa da mulher, em defesa dos portadores de deficiência, dos empregados em atividades insalubres etc. (BRASIL, 1990, 2003, 2010). Todos são irradiações de princípios constitucionais que

preservam a dignidade humana através da proteção integral àquelas populações que se apresentam em situação de risco social. O ECA é derivação direta do artigo 227 da Constituição Federal, fruto de pressões sociais e exigência de setores organizados da sociedade civil, que adota o princípio da proteção integral de crianças e adolescentes, uma vez que são sujeitos de direito em peculiar estado de desenvolvimento.

A proteção integral é a interface de um princípio constitucional que se densifica na tutela do Estado, da família e da sociedade na atenção ao público infanto-juvenil. Da mesma forma, o cuidado com o idoso ou com a população negra utiliza a aquela irradiação constitucional no combate ao preconceito e à discriminação (contidos nos artigos 3º, 5º, 7º, 37, v. g.). São exemplos da relativização do chamado direito universal com vistas à sua viabilidade, materialização real.

As ações afirmativas também estão situadas naquela intersecção mencionada alhures, visando à promoção de direitos negados a determinados setores e populações. São políticas que buscam assegurar acesso e oportunidade, através de tratamento diferencial, para membros ou grupos alijados de direitos. O tratamento diferenciado justifica-se já que o princípio universal, que prega a igualdade sem “distinção” em nossa sociedade, só alcança efetividade quando aplicado em sua particularização. Portanto, para que um direito seja materializado e usufruído imediatamente as ações afirmativas figuram como um remédio jurídico particular.

Em conformidade com Bernardino (2004, p. 34), as ações afirmativas enquanto políticas públicas servem à construção das identidades sociais na relação com o outro e ao fortalecimento do princípio da dignidade via exercício de direitos e de cidadania plena:

Ora, a política moderna terá dois vetores, a saber, uma demanda pelo reconhecimento da igual dignidade de todos os cidadãos e, por outro lado, uma demanda pelo reconhecimento da identidade particular. A primeira traduz-se na ampliação dos direitos de cidadania civil política e social em dois sentidos: ampliação do número daqueles que passam a ter os direitos de cidadão e, por outro lado uma ampliação dos próprios direitos. A segunda se concretizará na luta pelo correto reconhecimento das diferenças culturais, fundamentais para garantir a integridade cultural daqueles indivíduos pertencentes a grupos sociais que não se reduzem à matriz cultural européia (BERNARDINO, 2004, p. 34).

Nesse caso específico, o autor refere-se às políticas direcionadas ao público negro configurando-se num exercício de reconhecimento da “sua condição de igualdade universal”, para a superação de barreiras sociais, historicamente intransponíveis. A condição “universal” só é atingida a partir do reconhecimento do “homem real”, aqui materializado no negro segregado e oprimido, que possui limitações que lhe são impostas e verificadas através dos indicadores sociais. A dignidade humana passa a ser protegida pelo Direito Social e sua aplicação passa a ser pensada para a obtenção da igualdade substantiva.

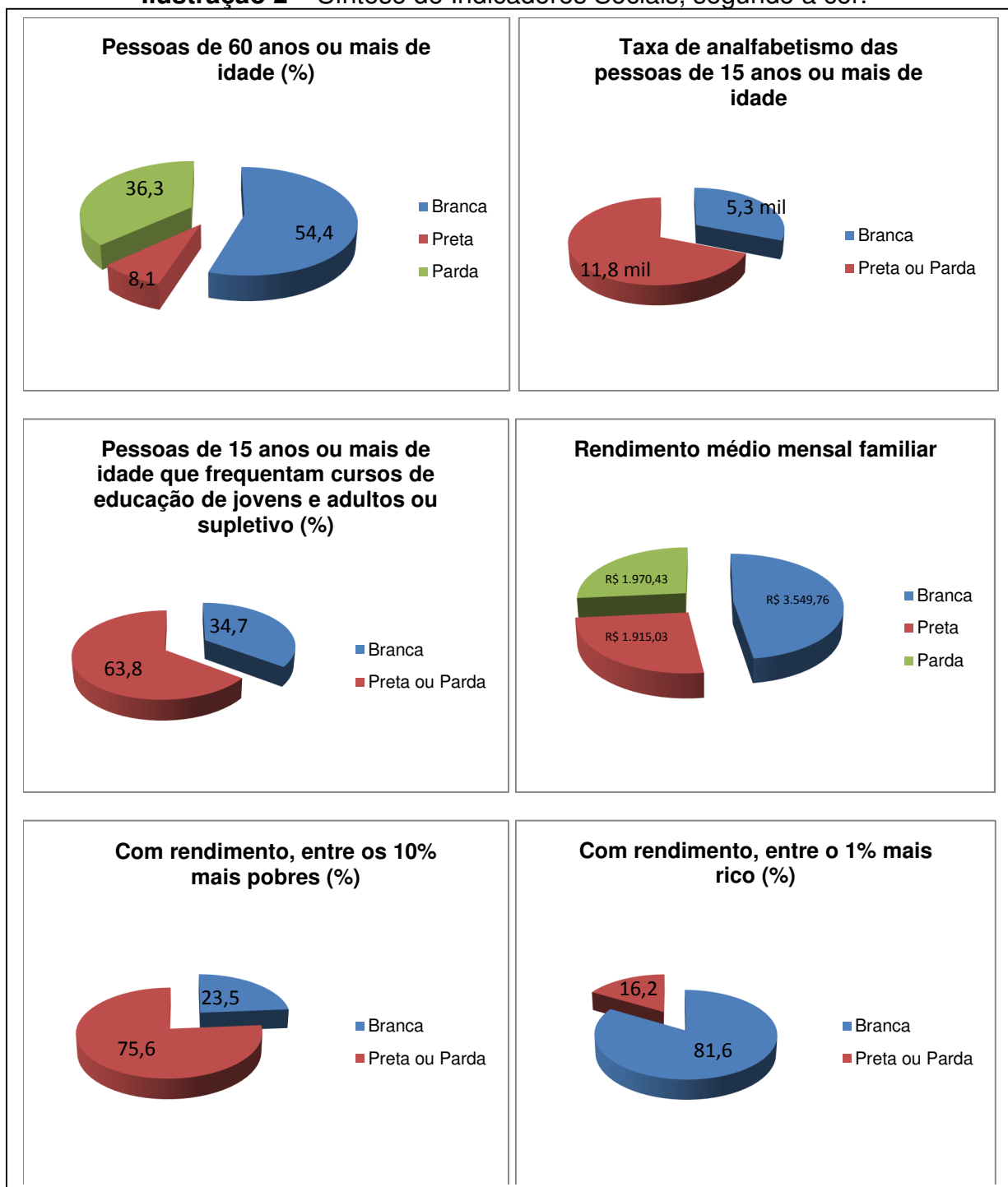
De fato, não podemos falar sequer em igualdade na sociedade brasileira sem recorrermos aos direitos e garantias fundamentais densificados, uma vez que sabemos que o analfabetismo tem cor, assim como a mortalidade infantil, o subemprego, dentre outros indicadores.

Segundo a pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, “Vidas Perdidas e Racismo no Brasil”, mais de 39 mil pessoas negras são assassinadas todos os anos no País, enquanto 16 mil não negros são vítimas de homicídio. Para cada homicídio de um não negro, 2,4 negros são assassinados (IPEA, 2013b). A Paraíba também se destaca negativamente no ranking elaborado pelo Ipea, com 60 homicídios de negros a cada 100 mil habitantes (cuja expectativa de vida reduz em 2,81 anos). (IPEA, 2013a). O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE apresenta alguns dados preocupantes, como mostram as ilustrações 1 e 2 a seguir:

Ilustração 1 – Taxa de óbitos por agressão, por cor ou raça e grupos de idade

Taxa de óbitos por agressão, por cor ou raça e grupos de idade (100 000 hab.)						
	Branca					
	Até 14 anos	15 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	1,2	28,2	23,5	15,6	11,0	7,1
	Preta ou parda					
	Até 14 anos	15 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
Brasil	2,5	72,1	50,4	29,9	18,9	11,8

Fonte: Adaptado de IBGE (2013).

Ilustração 2 – Síntese de Indicadores Sociais, segundo a cor.

Fonte: Adaptado de IBGE (2013).

Portanto, tratar de ações afirmativas para negros é assumir que o Brasil é um país racista e que carece de enfrentamento urgente. As ações afirmativas sensíveis à cor visam à construção da igualdade de oportunidades, a superar o déficit de negros em posição de responsabilidade ou de destaque social, à criação de papéis de liderança, a combater a cultura racista e à construção de espaços

voltados ao respeito às diferenças. Tais objetivos apontam para o reconhecimento do preconceito de cor existente em nossa sociedade e para a necessidade de superação de tais condições de subjugo e de dominação.

O comportamento racista à brasileira baseia-se no fenótipo do sujeito, atribuindo ao negro a desvalorização de sua aparência, cultura e estética, associando-o ao que é feio, mau e sem valor (lembramos do “cabelo ruim” ou das piadas de negro, por exemplo). O fato de não haver “raça”, do ponto de vista biológico, não significa dizer que ela não exista como critério de (des) classificação social e orientação das relações sociais e de poder (MALACHIAS, 2007). O critério “raça” é decisivo nas diferenças de mobilidade social estabilizando ou ampliando as desigualdades socioeconômicas e culturais (QUEIROZ, 2004, p. 141).

Muitos estereótipos foram sendo cristalizados em nossa sociedade devido a variadas justificativas em relação à negativização do negro, a saber: a teologia da descendência pervertida dos filhos de Caim; a teoria científica das raças; a sociologia da escravidão como sistema amoral e brutalizador; a antropologia evolucionista dos povos primitivos; a sociologia da herança da escravidão, dentre outras (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000) servindo de base à sua discriminação e a conseqüente reprodução das desigualdades, que a cada geração aumentam entre brancos e negros.

Conforme Foucault (2011b, p. 180): “afinal, somos julgados, condenados, classificados, obrigados a desempenhar tarefas e destinados a um certo modo de viver ou morrer em função dos discursos verdadeiros que trazem consigo efeitos de poder”. Este fado das verdades que determinam colocações sociais continua a ser reproduzido em todos os setores sociais e passa a ser rompido gradualmente com novas políticas de inclusão e o conseqüente empoderamento dos sujeitos negros.

É, portanto, de fundamental importância que se desloque a perspectiva cultural negativa para outra postura, construída social, econômica e politicamente, que atribua ao negro mais que a condição de “marco de brasilidade”, sendo encarado para além do ideal de antirracismo ou de miscigenação.

No plano cultural, significará o direito de não ser absorvido de modo genérico, como ‘brasileiro’, mas ser respeitado como ‘africano’ ou ‘afro-descendente’. No plano político, significará o direito de reivindicar direitos no nível coletivo da comunidade negra. No momento, infelizmente, apesar da beleza dessa invenção modernista latino-americana que é a mestiçagem nacional, talvez só o cultivo da etnicidade possa dar aos negros a

possibilidade de se verem e serem vistos como negros, sem os estereótipos de origem (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000, p. 29).

De fato, o entendimento de pertença racial passa a ser pensado no sentido de se buscar o desenvolvimento de uma consciência negra, assentada na identidade e no reconhecimento da igualdade de dignidade e no correto reconhecimento da diferença. De acordo com Taylor (1998), tratar do reconhecimento configura-se numa necessidade vital, já que o processo de reconhecimento dá-se de forma intersubjetiva, a partir da aceitação do outro pelo grupo social. O processo de reconhecimento passa por categorias como autoestima, autorrespeito e autoconfiança. Do contrário, segundo o autor, há o desenvolvimento de processos de exclusão e de opressão, uma vez que são interiorizadas imagens negativas e/ou distorcidas de si mesmo no contato intersubjetivo com os outros.

No caso das relações raciais brasileiras, ao contrário do que lemos em “Casa grande e senzala” e em “Sobrados e mucambos”, ambas obras clássicas de Gilberto Freyre (1933; 1936), que retratam a sociedade brasileira como permeadas por “afeição” e pela “democratização racial” consideradas como relações horizontais na sociabilidade inter-racial, casamentos etc., vemos a presença do antirracismo na negação em discutir questões de preconceito e da pseudo integração das raças através da miscigenação. Ora, a miscigenação tem representado a assimilação que introjeta e absorve os valores do dominador não servindo, portanto, de justificativa à negação de direitos ou garantias para a população negra.

Segundo Bernardino (2004, p. 33) “a identidade dos atores não está formada a priori. Os pressupostos filosóficos são os de que o ator social é formado numa comunidade linguística que compartilha uma noção de bem comum”. E em assim sendo, o correto reconhecimento deve pontuar a agenda política e cultural de nossa sociedade. A figura do reconhecimento sempre existiu, ora direcionando as habilidades dos negros para o esporte, ora para as artes, mas sempre de forma caricata. O que se exige é o *correto* reconhecimento da diferença, através do resgate da autenticidade negra e sua revalorização, elucidando que a cultura negra tem tanta importância quanto a europeia, por exemplo.

Da falta do correto reconhecimento decorre um elemento subjetivo na construção das identidades sociais negras, permeadas pelo racismo introjetado (GUIMARÃES, 2008) que se nos apresenta na auto-representação negativa da população negra.

Portanto, as identidades são construídas de maneira a refletir a identidade distintiva do indivíduo ao mesmo tempo em que reflete o outro no eu, transportando-o para a dimensão coletiva. É um processo de retroalimentação no qual a sociedade diz quem o sujeito é, ao passo que é por ele influenciada. Para Foucault (2011b, p. 185) os agentes reais de exclusão são dotados de instrumentos próprios e respondem às necessidades locais tornando a família, a vizinhança, os pais, os médicos em canais dos fenômenos de exclusão.

Dessa forma, numa sociedade na qual coexistam elementos que reforçam o preconceito em relação a um determinado grupo, de um lado, e aclamam as vantagens de se pertencer a outros grupos, do outro lado, faz com que a identidade daqueles que se encontram socialmente marginalizados passe a reproduzir os valores considerados “adequados”, do ponto de vista do dominador, negando seus próprios valores. Trata-se o ideal do “embranquecimento”, que pode ser entendido como o processo de cooptação de negros, sobretudo os intelectuais, na assimilação e absorção dos valores das elites tradicionais (ROSSATO; GESSER, 2001).

Então, torna-se decisiva a função do Estado e das Organizações não governamentais na promoção de políticas e ações que assegurem não só efetivo gozo de direitos aos grupos socialmente marginalizados, como também viabilizem a promoção desses direitos por todos os membros da sociedade. As ações afirmativas, enquanto políticas sociais urgentes trabalham no sentido de restituir a igualdade de oportunidades entre negros e brancos e assegurar a participação estatal no combate ao preconceito e à discriminação.

Se o Estado se omitir frente às desigualdades raciais existentes na sociedade, em virtude do princípio da neutralidade, e limitar a sua ação simplesmente à garantia da igualdade formal, há uma tendência à reprodução ou aumento das desigualdades raciais e preconceitos, a julgar pela experiência histórica de políticas universalistas (BERNARDINO, 2004, p. 32).

De fato, o Estado brasileiro, até a Carta de 1988 ratificou, direta ou indiretamente, as posições de inferiorização da população negra desde a abolição em não oferecer meios de inclusão social. O país passou pela imigração sustentada pelo Estado Novo na configuração do ideal de “embranquecimento”, ratificou o mito da “democracia racial” ou pelo antirracismo do período militar que se negava à discussão da situação do negro e suas consequências históricas. Da mesma forma, a legislação também confirmou a desigualdade racial seguindo as perspectivas

sociológicas, psicológicas, políticas de cada época que apontavam para a harmonia racial ou para a miscigenação.

[...] Como todos sabemos, o racismo não desapareceu, e hoje se expressa de duas formas interligadas: individualmente e institucionalmente. No primeiro caso, manifesta-se por meio de atos discriminatórios perpetrados por indivíduos contra indivíduos; a segunda forma implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com seu apoio implícito. Elas se manifestam sob a forma de segregação no espaço urbano, particularmente na escola e no mercado de trabalho (D'ADESKY *et al.*, 2009, p. 49).

As práticas discriminatórias também se nos apresentam através das mais variadas formas cotidianas como em filmes e novelas de televisão, livros e manuais escolares, músicas que descaracterizam grupos raciais, impingindo-lhes a subalternidade e o escárnio.

Atualmente, as discussões acerca de “raças”, racismo, relações raciais, ações afirmativas e políticas públicas possuem maior visibilidade graças à mobilização dos movimentos negros ao articular uma agenda ‘antirracista racializada’, criticando o assimilacionismo e a mestiçagem em favor de um entendimento crítico sobre os impactos das desigualdades raciais em nossa sociedade e a urgente intervenção governamental, ao lado da sociedade civil organizada (D'ADESKY *et al.*, 2009, p.40).

As ações afirmativas são exemplos da intervenção do Estado nas situações de opressão e de desigualdade, muitas vezes pensadas a partir de manifestações populares, e que refletem a busca pela igualdade e pela justiça social. Na obra “Uma teoria da justiça”, o filósofo John Rawls formula as bases das ações afirmativas, a partir da ideia de igualdade para todos, sem distinção de qualquer espécie, excetuando-se a promoção de indivíduos marginalizados socialmente. Sua teoria aponta para a justiça material, fundamentada em dois princípios: que a base da sociedade seja fundada na liberdade e que as desigualdades econômicas e sociais só devem ser admitidas quando em favor de uma população alijada de pleno e efetivo gozo de direitos (RAWLS, 2002).

Segundo Guimarães (2006, p. 279):

Naqueles idos, os movimentos perdiam algo de sua ideologia própria, parte de seu idioma étnico, para ajustar-se à ideologia nacional; no momento atual, o Estado abdica de seu discurso nacionalista em favor de uma multiplicidade de idiomas e de identidades que se harmonizam a partir de regras de convivência social e democrática, sintetizados nos direitos da cidadania.

Nesse sentido, as ações afirmativas se caracterizam pela possibilidade de redistribuição de direitos através da justiça social, pelo reconhecimento das diferenças e promoção da construção das identidades, configurando-se numa alternativa para enfrentar a desigualdade estrutural de nossa sociedade. Em conformidade com Piovesan (2006) os objetivos das ações afirmativas, articulados como medidas especiais e temporárias, servem à construção do ideal de justiça e da igualdade material.

Para que um programa de ações afirmativas seja efetivo, oferecer oportunidades é apenas um dos primeiros passos. Garantir, aos protagonistas em questão, as condições materiais e simbólicas para que as dificuldades ou desníveis possam ser superados e as escolhas possam ser de maneira lúcida e conseqüente, a médio e longo prazos (BRANDÃO, 2005, p. 56).

A articulação entre as condições materiais e as simbólicas serve ao fortalecimento da construção de uma identidade empoderada, uma vez que oferece, de um lado, os elementos materiais e econômicos para a possibilidade de mobilidade social e, de outro lado, oportunizam que as manifestações de preconceito e de discriminação não sejam mais toleradas.

O empoderamento da população negra está diretamente ligado às questões relativas à educação, primordialmente, porque a ela ligam-se as consequências diretas do acesso e permanência nas escolas e a colocações em postos de trabalho valorizados e com retorno financeiro.

O direito à educação é entendido atualmente como um bem inquestionável, disponível a todo ser humano viabilizado por um conjunto de ideais, também imprescindíveis, que fundamentam o nosso ordenamento jurídico. A Constituição Federal de 1988 traz no artigo 205 as diretrizes fundamentais para a educação, atribuindo primordialmente ao Estado a sua promoção, que deve assegurar à pessoa humana desenvolvimento integral e cidadania plena.

Para considerarmos a educação direito de todos devemos encará-la como algo historicamente construído, marcado pelas diferenças e por desigualdades sociais. Assim, entender o dispositivo constitucional apenas do ponto de vista formal-legalista significa silenciar aquelas diferenças e negar oportunidades reais de acesso à educação. De acordo com Bobbio (1992, p. 37) “o problema real que temos de enfrentar é o das medidas imaginadas e imagináveis para a efetiva proteção [de] direitos”. Assim, para densificar o princípio da isonomia (contido no

art.205) outros preceitos são utilizados, também constitucionais, a exemplo do princípio da dignidade humana e o princípio da redistribuição.

O princípio da dignidade humana apresenta-se no artigo 1º, III da Constituição, que trata da igualdade de dignidade, que é qualidade de todo ser, resguardando a diversidade e a autenticidade humanas (IKAWA, 2008). O princípio da redistribuição tem por objetivos a diminuição da desigualdade de classes e o afastamento da pobreza, assim como minimizar a desigualdade de reconhecimento, tão enraizada nas classes subalternizadas, nas relações de gênero, no preconceito étnico e racial.

As ações afirmativas em educação estão materializadas principalmente reserva de cotas à população negra em universidades públicas, como ação explícita do Estado, e também em incentivos e bônus fiscais, no sistema de metas e preferências para o sistema privado. O acesso e permanência tortuosos de pardos e pretos na educação corroboram a urgência de medidas inclusivas para essa população vítima de um perverso círculo vicioso:

Uma das evidências do itinerário escolar acidentado a que está sujeito o estudante negro está nas estatísticas sobre o sistema de ensino, ao mostrarem que nos estágios iniciais da escolarização há uma situação de relativo equilíbrio na participação de negros e brancos. Essa distância vai, no entanto, aumentando à medida da elevação dos níveis de escolaridade. Ou seja, no seu trajeto pelo sistema de ensino os negros vão sofrendo um processo de eliminação que vai se refletir, entre outros aspectos, na sua reduzida participação no ensino superior (QUEIROZ, 2004, p. 140).

A criança negra, desde muito cedo, afasta-se da escola, sofrendo uma violência simbólica⁵ que se reproduz no decorrer de sua vida estudantil e no processo de construção de sua identidade. São preconceitos cristalizados apresentados nos discursos escolares, na negação da existência do racismo, na ausência da história do negro no currículo (agora minimizada com a Lei 10.639/03, que institui o ensino de História e cultura africana) além do tratamento hostil que fazem do cotidiano escolar lócus de exclusão da população negra. De acordo com a autora acima mencionada, essa trajetória aponta para o baixíssimo número de negros nas universidades e quando a sua presença é verificada dá-se nos cursos de menor prestígio social.

⁵ Para Pierre Bourdieu (2011) a violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social seguindo critérios e padrões do discurso dominante.

Dessa maneira, ações afirmativas de recorte socioeconômico também seriam mantenedoras das relações raciais excludentes, uma vez que contemplariam estudantes pobres e não necessariamente estudantes pobres negros preterindo as questões ligadas à raça. Segundo (GOMES, 2003) nesse tipo de política coexistem a) um critério objetivo: aluno de escola pública; b) as cotas e um c) fator oculto: racial.

Nas universidades esse processo discriminatório é acentuado pela alta seletividade socioeconômica das escolas – já que os alunos negros e pobres não têm dedicação exclusiva aos estudos por trabalharem, por estudarem à noite e em escola pública, pela falta de motivação e a consequente reprodução das desigualdades vivenciadas pelas suas famílias. Noutras palavras, estão fora das universidades pela soma de fatores como a pobreza, a qualidade da escola pública e pouco apoio familiar e comunitário (GUIMARÃES, 2008, p. 119).

Muito teóricos, a exemplo Rouanet (1993, p. 51), criticam a utilização de medidas tidas como “particularistas”, considerando-as como “uma insurreição planetária contra o universal”, já que tais modelos “dissolvem” o homem universal por elementos ligados à nação, raça, etnia, gênero e época. Segundo sua visão, o antiuniversalismo⁶ nega a unidade do homem, questiona a validade do saber universal, critica normas e princípios universais, sendo historicista e conservador. Dessa forma, ao se adotar qualquer ação particularista teríamos a especificidade relevada em detrimento do universal, desdobrado no homem universal, no saber universal e na moralidade universal.

Entretanto, como já discutido anteriormente, os princípios universais só se tornam efetivos e eficazes a partir das particularizações históricas, culturais, epocais, situando o sujeito num contexto real. A ciência, a despeito de uma produção do conhecimento voltada às nações e não ao específico também só encontra refúgio ao se localizar espacial e temporalmente. Da mesma forma, a moral que constitui e orienta a formação das identidades e das instituições sociais só encontra respaldo quando materializada nos anseios concretos de determinada comunidade. Para Foucault (2011b, p. 148) análises desse tipo privilegiam a ideologia fornecida pela filosofia clássica que supõe a existência de um sujeito humano essencial, que teria

⁶ Para Paulo Sérgio Rouanet (1993) o antiuniversalismo contemporâneo é uma atitude teórica ou política que questiona a existência de normas e princípios éticos universais.

sua consciência apoderada pelo poder. Trata-se de uma metanarrativa que não permite oposição a si, pois de pronto exclui a interlocução que o contraria.

As ações afirmativas negam o universalismo sem aplicação, já que buscam, a partir da justiça substantiva, promover e emancipar o homem, que se encontre em posição de subalternidade, para o efetivo exercício de cidadania. O que se discute é que não é possível se adotar medidas universalistas descoladas da realidade material, sem se referenciar às medidas afirmativas, que são urgentes. Parece-nos a utilização de velhos estereótipos de igualdade ou de isonomia que até agora só serviram a uma classe específica (inclusive a partir do Iluminismo) e que reforçam as barreiras da exclusão e da desigualdade.

Do exposto, constatamos que o Direito e o Estado podem ser utilizados como instrumento de justiça social e que a partir dos direitos e garantias fundamentais os princípios universais podem ser exequíveis. Consideramos que a sociedade brasileira, profundamente marcada por desigualdades, pode superar sua condição de exclusão e promover, através das ações afirmativas a igualdade material.

3.1 AÇÕES AFIRMATIVAS, POLÍTICAS SOCIAIS E ESTADO

As ações afirmativas figuram, essencialmente, como medidas produzidas pelo Estado, geralmente com caráter coercitivo e heterônomo, criadas para a promoção da superação de desigualdades de quaisquer naturezas. Muito embora esse tipo de política social possa ser desenvolvido pela iniciativa privada, associada às bonificações para a instituição proponente, trata-se de uma espécie de medida governamental que se espraia pela sociedade como um todo, articulando suas propostas com as demandas sociais.

As políticas sociais estão atreladas ao tipo de Estado que as fomenta, sendo reflexo do poder estatal e do poder do Direito. Elas e seus efeitos são determinados pelos processos político, cultural e ideológico, tornando-se, dessa maneira, construções históricas, afastando-se do critério dos gastos sociais como único critério de aplicação (LAURELL, 1997). Como já dito alhures, as ações afirmativas com enfoque “na cor” geram reações de desaprovação, uma vez que são propagadas as ideias de que o Brasil “não é um país racista” e que a “harmonia racial” é uma realidade vivenciada cotidianamente. A negação de políticas voltadas

ao empoderamento da população negra liga-se diretamente ao racismo velado de nossa sociedade. Não se houve falar da ênfase a rejeição a medidas que visam à promoção das pessoas com deficiência ou à inclusão de alunos pobres em universidades públicas ou privadas porque o fator racial não está contido nessas reivindicações.

As políticas sociais, quando materializadas em leis, passam a constituir o discurso jurídico do poder, assentando-se tanto no discurso do Direito propriamente dito, quanto no discurso das normas. Este se estabelece no cumprimento impositivo das leis e na conformação dos comportamentos sociais. Aquele se constitui nas teorias e ideologias; ambos ligados ao poder hegemônico do Estado e da política (WOLKMER, 2003). Dessa forma, contrariando a posição positivista, o Direito nunca foi neutro: ao contrário, é expressão direta dos desejos de classe. A postura relacional-ideológica entre Direito e Estado foi comentada por Poulantzas (1978, p. 343):

[...] Se o Direito organiza o jogo do poder do lado das classes dominantes, organiza-o igualmente do lado das classes dominadas. Assegura a impossibilidade do acesso delas ao poder, segundo as suas regras, ao mesmo tempo em que lhes cria a ilusão, de que esse acesso é possível.

A posição do Direito ao consagrar o universalismo (evidentemente dentro da perspectiva liberal e neoliberal) ratifica a ilusão a que o autor se refere, já que a isonomia dentro desta ideologia é meramente formal: “por trás de todo e qualquer poder, seja ele político ou jurídico, subsiste uma condição de valores consensualmente aceitos e que refletem os interesses, as aspirações” de determinada comunidade (WOLKMER, 2003, p. 80). Assim é que, as relações de poder ficam demarcadas na configuração de lados opostos, um dando sentido ao outro; na polifonia do Direito o eco do poder do Estado se faz ressoar nas implicações diárias e, sobretudo, no controle social. A esse respeito, o controle social é compreendido como informal e formal: o primeiro compõe-se dos usos e costumes que se materializam na Moral, religião, regras de trato social; o segundo é formado pelo Direito, leis e códigos.

O controle social também figura na participação popular enquanto agente de fiscalização das ações estatais, apresentando-se como forma de pressão social. Os uso e costumes tem se caracterizado em nossa sociedade pela versão do dominador, valorizando seu perfil, qual seja, de homem branco, católico e

conservador. Nessa perspectiva, a Moral afrodescendente é posicionada como via marginal, tanto para os brancos (que enxergam a religião afro como algo maligno, assim como a estética negra é tratada no campo do exótico ou do sexual) quanto para os negros que muitas vezes assumem o assimilacionismo e o assujeitamento (FOUCAULT, 2011b).

Temos, portanto, nas sociedades modernas, a partir do século XIX até hoje, por um lado uma legislação, um discurso e uma organização do direito público articulado em torno do princípio do corpo social e da delegação de poder; e por outro lado, um sistema minucioso de coerções disciplinares que garante efetivamente a coesão deste mesmo corpo social (FOUCAULT, 2011b, p. 189).

O Estado torna-se o agente mantenedor das filosofias gestadas dentro de sua circunscrição que atendem basicamente àquelas ideologias que orientam a sua administração. No que tange à experiência brasileira de “welfare state”⁷, consideradas as suas particularidades e o apelido de “Estado de Mal-estar” (por não cumprir com fidelidade a proposta de assistência social ampla), há o reconhecimento da presença desse modelo estatal até meados dos anos 1980 (NETTO, 1998). Nessa época, constata-se na legislação pátria o conceito de Direitos Sociais, com a seguridade social pública, desdobrada em assistência médica, aposentadorias, auxílio maternidade e o fato de a educação ser responsabilidade do Estado em todos os níveis, o que ocorreu também na maioria dos países latino-americanos (BARRETO, 2001, p. 22). A partir de 1988, com a Constituição Federal atualizada pela abertura democrática e maior participação social, são apontadas inovações para a reestruturação da assistência social brasileira a partir da descentralização político-administrativa, do maior grau de participação popular e controle social e, finalmente, na nova relação público/privado (FERNANDES, 1994). Desta feita, as políticas sociais são desenvolvidas para garantir o princípio constitucional da universalidade.

Portanto, a universalidade contida nas políticas públicas de per si não responde às questões sociais particulares ou de grupos sociais específicos, demarcados pela sua condição social ou sexual, racial ou étnica. A “particularidade” passa a ser entendida como uma necessidade social a ser atendida pelas mesmas

⁷ No Welfare state, Estado de Bem-estar-social, todo o indivíduo teria o direito, desde seu nascimento até sua morte, a um conjunto de bens e serviços que deveriam ter seu fornecimento garantido seja diretamente através do Estado ou indiretamente, mediante seu poder de regulamentação sobre a sociedade civil (NETTO, 1998).

políticas, agora tuteladas pelo Estado. Todavia, o entendimento acerca da densificação do princípio constitucional já citado não é acatado em sua totalidade por alguns juristas e legisladores, assim como governantes e por grande parte da sociedade. É que para esses grupos as políticas protetivas, como as ações afirmativas, carecem de legalidade.

O suposto paradoxo das medidas afirmativas ancora-se no duelo legalidade *versus* legitimidade, uma vez que as ações afirmativas são criticadas por “ferirem” o ordenamento jurídico ao “instituir” uma sociedade racial, demarcada legalmente. Assim é que àquelas políticas que se destinam à superação do racismo, da discriminação e do preconceito não possuem boa recepção em nossa sociedade justamente porque as ideologias antirracistas⁸ continuam fortemente arraigadas no cotidiano brasileiro, bem como a isonomia legal e a meritocracia.

A legalidade passa diretamente pela positivação jurídica de uma norma, perfazendo-se numa condição técnico-formal do ordenamento jurídico, que no caso brasileiro, é codicista, isto é, valoriza especificamente aquilo que está escrito nas leis e nos códigos. Para Wolkmer (2003, p. 84, Grifos nossos) a legitimidade deve ser entendida:

Como uma qualidade do título do poder, implicando numa noção substantiva e ético-política, cuja existencialidade move-se no espaço de crenças, convicções e princípios valorativos. Sua força *não* repousa nas normas e nos preceitos jurídicos, mas no *interesse e na vontade ideológica* dos integrantes majoritários de uma organização social. Enquanto conceituação material, legitimidade condiz com uma situação, atitude, decisão ou comportamento inerente ou não ao poder, cuja especificidade é marcada pelo equilíbrio entre a ação dos indivíduos e os valores sociais.

A questão do racismo, e também das consequências das desigualdades raciais, levam à reflexão do caráter político e ideológico das nossas leis; elas passam pelo (des) conhecimento ideológico da realidade de opressão vivida pela população não-branca na afirmação de uma suposta igualdade entre todos os membros de nossa sociedade. O (des) conhecimento ideológico passa pela interdição no discurso do preconceito e da discriminação sociais, além da denegação do racismo nas relações sociais. O (des) conhecer não se trata de

⁸ O antirracismo configura-se na negação do racismo ao evitar que se fale nele, promovendo ideologias como a “Democracia racial”, a mestiçagem ou branqueamento. Desambiguação de “antirracismo” que é política de combate direto ao racismo e congêneres, também chamada de política anti-antirracista (GUIMARÃES, 2008).

ignorância ou falta de saber; representa a valoração do que pode ou não pode ser aceito ou promovido socialmente (SALES JR, 2009).

A propósito das ideologias, Foucault (2011a, p. 148) considera que seu uso deve ser feito com cautela, uma vez que a ela sempre se ligou a ideia do sujeito aprisionado pelo poder que se lhe derivava, além de ligar-se a uma “verdade” subjacente. Entretanto, aqui tomamos a ideologia com a devida prudência ao considerar o sujeito dentro da perspectiva dos Estudos Culturais, que se constrói intersubjetivamente em relações perpassadas pelo poder; não se trata de um sujeito apático, tomado pelas relações de poder, mas de um sujeito vetor desse poder e, portanto, portador do mesmo. Estão consideradas as “verdades” contidas nas microrrelações sociais.

O fato é que as ações afirmativas no Brasil tanto possuem o respaldo da legalidade, pois que estão contidas em diversos artigos já apresentados (art. 3º- I, II, III; art. 7º XX; 37- VII; Lei 9.504/97; Decreto 1.904/96), quanto da legitimidade, uma vez que há pressão popular (da categoria engajada) pelo correto reconhecimento da identidade negra e pela igualdade de oportunidades, assim como pela superação da desigualdade a que estão submetidas as populações pardas e pretas (BRASIL, 1996, 1997a). A legitimidade se constrói na relação de alteridade e na autoafirmação de sua condição peculiar diante dos valores sociais. As ações afirmativas são políticas que agem numa mão dupla: à medida que tornam a inclusão de pretos e pardos como algo imperativo, elas viabilizam o correto reconhecimento de sua pertença (TAYLOR, 1998) e sua legitimidade passe a ser encarada como uma desconstrução do racismo à brasileira: fugidio e insidioso.

Os processos de superação do racismo através das ações afirmativas começam a ser concretizados na legislação brasileira e também na intervenção do Estado, a partir da criação de leis que impõem a inclusão racial e socioeconômica de populações alijadas dos direitos fundamentais, como no caso da Educação Superior. As cotas raciais e sociais já são uma realidade concreta, tanto em universidades públicas, quanto em Instituições Particulares; ademais, os ministros do Supremo Tribunal Federal decidissem por unanimidade (em abril de 2012) que a reserva de vagas em universidade públicas, baseadas no sistema de cotas raciais, é constitucional.

A decisão foi fundamentada nas bases da política compensatória, na legalidade constitucional e na conformidade com as legislações internacionais das

quais o Brasil é signatário. O Decreto 7.824/2012 que regulamenta a Lei de Cotas em Universidades Públicas (Lei 12.711/2012) garante que as vagas universitárias serão preenchidas por alunos negros e indígenas advindos da Escola Pública e com renda familiar de até 933 reais, na totalidade de 50% do todo (BRASIL, 2012a). De acordo com o Ministro Aloísio Mercadante o texto regulamentado tornou aptos os processos seletivos para o ano de 2013, limitando o período de adesão das universidades à medida até 2016 (UOL NOTÍCIAS, 2012). O critério de seleção será o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), como forma de acesso à universidade e não mais utilizar o coeficiente de rendimento escolar dos alunos no ensino médio (medida que inclusive sofreu o veto presidencial).

Muito embora o processo aponte diretamente para mudanças positivas para a população não-branca do país, a nova legislação não foi recepcionada de forma pacífica pelas universidades. O principal questionamento foi atribuir à nova legislação o poder de ferir a autonomia universitária, à medida que impõe a adoção da medida de inclusão. Segundo o diretor da Fapesp e ex-reitor da Unicamp Carlos Henrique de Brito Cruz, o então projeto de lei “é uma usurpação da autonomia universitária, porque viola o direito de que cada instituição decida o modelo mais adequado, que tenha mais relação com sua tradição de avaliar o mérito acadêmico” (UOL NOTÍCIAS, 2012, *online*). De fato, a questão do mérito continua a ser apontada como a mais problemática das questões das cotas e de sua implantação. O mérito de per si não seria condição de impedir o acesso às instituições superiores de educação; entretanto, a desigualdade que se estabeleceu entre as raças no Brasil indica que o “mérito” não pode ser critério justo de acesso, uma vez que passa pelo ensino público defasado contra a indústria do ensino particular e também do universo dos chamados “cursinhos pré-vestibular”. A população de pardos e pretos engrossa o número de concorrentes com as menores chances de passar no vestibular, sobretudo naqueles de alto valor social como Direito, Medicina e as Engenharias, por conta de uma série de fatores raciais, sociais, culturais e econômicos, que os deixam em desigualdade de oportunidades e de condições. Ademais, no ingresso à universidade, todos os alunos, candidatos às cotas ou não, devem atingir a nota de corte de seus cursos, o que ainda assim seria uma “questão de mérito” e não poria em “risco” a “qualidade” da universidade. A condição para ingressar na universidade continua sendo o vestibular e não a reserva de cotas.

De acordo com a Ministra da SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) Luiza Bairros a Lei de cotas deverá ampliar de 8,7 mil para 56 mil o número de estudantes negros que ingressam nas universidades públicas federais. Para a ministra, a medida que associa os critérios social e racial na lei foi o possível a ser realizado, se observados o preconceito e a resistência por parte da sociedade:

Todo o esforço ao longo do tempo foi no sentido de se constituir cotas para negros, independentemente da sua trajetória escolar. Mas as propostas são colocadas de acordo com o grau de maturidade política da sociedade. Dentro dessa medida, conseguimos um resultado que considero positivo (LOURENÇO, 2012, *online*).

Na mesma perspectiva, o plenário do Supremo Tribunal Federal – STF validou a Lei 11.096/2005, que institui o Programa Universidade para Todos – o PROUNI. O PROUNI propõe a reserva de vagas em universidades privadas para alunos que tenham cursado o ensino médio completo em escolas da rede pública de ensino, respeitando o percentual para negros, indígenas e portadores de deficiência. A contrapartida da bolsa oferecida a estudantes brasileiros com renda familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo é a isenção do Imposto de Renda e das contribuições sobre o lucro líquido (CSLL) e do Programa de Integração Social (PIS). Assim como na esfera pública, a rejeição à medida de inclusão para estudantes pretos e pardos dá-se na esfera privada, ressaltados os mesmos argumentos acerca da meritocracia e da “criação” de uma sociedade de raças. Ambas as legislações visam a combater a disparidade educacional entre brancos e não-brancos. Salienta-se que a crítica contumaz dirige-se às universidades públicas- que recebem a clientela mais elitizada da sociedade, uma vez que às instituições particulares destina-se, em sua maioria, o alunado que recebeu o corte do vestibular federal.

3.2 RESOLUÇÕES 06/2006 E 09/2010 E A IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE COTAS NAS UNIVERSIDADES ESTADUAL E FEDERAL DA PARAÍBA

As ações afirmativas em educação, especialmente nas universidades, tem sido consideradas como mecanismos fundamentais de inserção de grupos vulneráveis socialmente. Isso porque é no ambiente universitário que o ciclo vicioso de exclusão de pretos e pardos pode ser rompido, através de uma melhor formação

e qualificação profissionais, na geração de emprego e renda e no reconhecimento social de suas atividades e de si.

As universidades, quando praticam sua função social, passam a elaborar resoluções que viabilizam a inclusão de pessoas que por motivos variados não poderiam usufruir plenamente do direito constitucionalmente garantido à educação. Para tanto, o compromisso político das instituições de ensino, sejam federais ou estaduais, é elemento primordial na construção de uma legislação livre, vinculada às necessidades sociais de setores aliados de cidadania.

Assim é que a partir das demandas comunitárias da região nordeste, especialmente no estado da Paraíba, são instituídas na UEPB e na UFPB as resoluções 06/2006 e 09/2010, respectivamente, visando a atender a distribuição social do bem “educação”, como uma decisão de seus colegiados. As resoluções partilham o desejo de inclusão social em seus meios ao estabelecerem “cotas” para alunos que de outra forma não estariam em igualdade de condições, nem de oportunidade para superar a seleção do vestibular. Esses alunos são discriminados positivamente levando em consideração sua origem social e econômica, no caso da UEPB, e suas pertenças etnicorraciais e critérios econômicos, no caso da UFPB.

As duas universidades baseiam sua argumentação para a política de ações afirmativas considerando a função social da academia, as desigualdades sociais e econômicas persistentes em nossa sociedade e o fator “vulnerabilidade” da juventude paraibana. A diferença reside, entretanto, quanto à questão racial, presente apenas na resolução da UFPB.

As resoluções seguem o padrão “do justo” desenvolvido pelas ações afirmativas, que se fundamenta na distribuição e na materialidade da justiça. Isso implica dizer que para se efetivar o ideal de justiça na universidade, os bens socialmente válidos e desejados possam ser distribuídos e substantivados nas relações sociais – inclusive com a reserva de vagas – na troca intersubjetiva de reconhecimento e na promoção da dignidade humana. A justiça de fato ultrapassa a formulação ideal para assumir-se como princípio de equidade, tomando-se por base a realidade humana, que está para além da sua “natureza”.

Muitos pensadores ocuparam-se em discutir o sentido da justiça, em termos temporais, culturais e históricos. No universo jurídico da Filosofia do Direito, muitas máximas são apregoadas, das quais se destaca “justiça é dar a cada um o que é seu”, de Ulpiano. A citação limita-se às características e condições do ser,

esquecendo que o homem se constrói em conjunto, com o “outro”. Nessa perspectiva, “dar o que é seu” condena o sujeito histórico à sua condição ou de exclusão ou de superioridade, por exemplo. O “seu” no caso específico da pessoa negra em nossa sociedade remonta às relações de inferioridade e de subalternização a que foi submetida no passado e que estão reproduzidas no presente. Trata-se de conferir àquele que “não tem” a manutenção de sua marginalidade social, posto que o “seu” é nada.

A justiça é entendida muitas vezes, nas bases filosóficas, como um dado absoluto, porque é atemporal, porém relativizado pelas condições históricas e sociais em que é gestada. Ela é concebida como uma necessidade social, muito mais que determinação jurídica, pois se afirma como elemento de equilíbrio social, como um princípio norteador das sociedades e das leis. Nesse sentido, a justiça é classificada metodologicamente como comutativa, distributiva e social. A justiça comutativa apresenta-se como equalização das relações particulares entre os indivíduos, no direito privado. A justiça distributiva ocupa-se de regular as relações sociais em amplo espectro, pautando-se na proporcionalidade dos direitos e na razoabilidade dos deveres. É um dos aspectos mais relevantes na discussão acerca da justiça porque é com a “distribuição” que se efetiva o gozo dos direitos.

É evidente que o aspecto distributivo da justiça assume a perspectiva ética ou filosófica dos Estados que a constituem, sendo, portanto, um dado historicamente construído. Assim como na referência do filósofo romano citado, a justiça daria o “quantum” especificado pelo Estado e por sua legislação. Entretanto, sendo a justiça um bem maior e uma exigência de igualdade real, o seu exercício não poderia ficar limitado ao que fosse legislado simplesmente, já que o direito positivado responde às demandas específicas de grupos e de épocas históricas.

Assim é que a justiça distributiva assenta-se na sua função social, atrelada às questões relativas à promoção do homem e às relações comunitárias e intersubjetivas. Segundo Rizzatto Nunes (2009, p. 350) a justiça deveria ser algo que “abarque simultaneamente a garantia da inviolabilidade da dignidade da pessoa humana e a realização dessa pessoa como sujeito social, cujos direitos sejam concretamente assegurados”.

Nesse diapasão, a igualdade passa a ser referência na construção e manutenção da dignidade, uma vez que a realização das plenas potencialidades humanas se dá em conjunto, com o outro, e em igualdade de condições e de

oportunidades. Dessa forma, a justiça tem que acontecer no caso concreto, nas situações reais que se materializam cotidianamente. Então, ela pode ser aplicada não mais como um conceito etéreo ou abstrato, mas fundamentada na especificidade histórica de cada sociedade, com o princípio da proporcionalidade.

Muito embora a legislação brasileira não descreva o princípio da proporcionalidade de forma expressa, que o uso doutrinário já o consagrou, ele apresenta-se como uma das formas mais seguras de garantir o direito justo. Isso porque com a proporcionalidade há a interpretação do direito no sentido da preservação da dignidade humana, na resolução de conflitos de princípios. No caso das ações afirmativas em universidades, o princípio da proporcionalidade age na garantia do direito à educação, densificando a isonomia material, já que considera a justiça pelo nivelamento das desigualdades.

Do princípio da proporcionalidade três outros subprincípios são desdobrados: adequação, exigibilidade e proporcionalidade em sentido estrito. Os subprincípios, como veículos de hermenêutica, orientam a prática do intérprete do direito ao estabelecer as finalidades de um princípio gerador de direitos. A adequação aponta para a utilidade do fim pretendido; a exigibilidade indica que no exercício do direito deve se conservar os valores constitucionais, baseados nos direitos e garantias fundamentais, verificando qual a forma mais adequada na promoção dos direitos; a proporcionalidade em sentido estrito assegura a prevalência do direito pelo meio mais vantajoso e menos danoso ao sistema jurídico, sopesando os variados interesses que figurem na relação jurídica.

O uso das ações afirmativas se fundamenta no princípio operacional da proporcionalidade a partir da verificação do seu uso, alcance e finalidade. São constatados por seu turno, se o público beneficiado pela discriminação positiva está realmente em condições desiguais, se o uso de medidas afirmativas é mesmo necessário para inclusão de determinado grupo ou se outras medidas dão conta de tal desiderato; são confrontados os benefícios para o grupo com o ônus gerado para a instituição ou para a parcela diretamente atingida/excluída pela aplicação desse princípio. Conforme Daniel Sarmiento (2011, p. 100):

Sem embargo, diante de uma medida de ação afirmativa estabelecida pelo legislador ou pela Administração, o controle da proporcionalidade exercido pelo Judiciário deve pautar-se pela moderação e cautela. Se poderes eleitos, cuja legitimidade decorre do voto popular, empenham-se em promover um objetivo constitucional de magna importância, que é a inclusão

efetiva de minorias étnicas na sociedade brasileira, não deve o judiciário frear-lhes as iniciativas, a não ser quando haja patente violação de qualquer dos subprincípios acima enumerados. Na dúvida, deve ser mantida a medida de discriminação positiva.

Na esteira dessa reflexão, as Resoluções 06/06/UEPB e a então 09/10/UFPB apontam para a materialidade do direito à educação superior em universidades públicas, vez que atendem aos critérios de adequação, exigibilidade e proporcionalidade em sentido estrito. A **adequação** das medidas afirmativas apresenta-se de forma notória, pois que alunos das camadas vulneráveis da população encontram-se evidentemente subrepresentados em universidades; a **exigibilidade** de cotas apresenta-se como meio apropriado para a imediata inserção de jovens subalternizados nos cursos universitários, como mecanismo de ação prospectiva inclusive apoiada constitucionalmente; a **proporcionalidade em sentido estrito** atende às demandas regionais paraibanas no que tange à inclusão de alunos oriundos das redes públicas de ensino.

As ações afirmativas encontram o apoio constitucional em variados artigos que asseguram desde a existência de uma sociedade livre de preconceitos e justa, baseada na diversidade étnica, cultural, religiosa; passando pela promoção da igualdade substantiva ratificando a proteção de crianças, adolescentes, mulheres e deficientes, até a promoção de medidas equalizadoras no mercado de trabalho.

O artigo 3º da Constituição Brasileira, nos incisos I, III e IV apresenta o sentido teleológico do direito pátrio ao resumir em seus postulados a tipificação de crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, com a regulamentação da Lei 9.459/97 (BRASIL, 1997b); a proteção de gênero constante na Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, com o Decreto n. 4.377/2002 (BRASIL, 2002); o cuidado com o portador de deficiência na Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas com deficiência, com o Decreto n.3.956/2001 (BRASIL, 2001); a promoção da infância e juventude com a Lei 9.089/90, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Art. 3º. Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

- I- Construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- III- Erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

- IV- Promover o bem de todos, sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988, *online*).

Na sequência dos marcos legais constitucionais que garantem a igualdade material e, portanto, as ações afirmativas, tem-se que o artigo 5º que legitima restrições razoáveis à igualdade formal, condenando a prática de racismo no inciso XLII; o artigo 7º, inciso XX na proteção do mercado de trabalho da mulher; com o artigo 37, inciso VII que disciplina percentual de cargos e empregos públicos para pessoas com deficiência. Em 20 de novembro de 1995 o então presidente da república Fernando Henrique Cardoso anuncia a criação do GTI – Grupo de Trabalho Interministerial, encarregado de formular propostas de inclusão para os negros de nossa sociedade. Muito embora o GTI não tenha obtido resultados concretos, possibilitou a discussão acerca da retórica da elite brasileira na manutenção da crença na “mestiçagem” e no racismo à brasileira (TELLES, 2003).

Ainda contamos com a Lei 9.504/97 que estabelece que cada partido ou coligação deva reservar o mínimo de 30% e o máximo de 70% para candidaturas de cada sexo; com o Decreto n. 1.904/96- Programa Nacional de Direitos Humanos, que estabelece metas para implantação de ações afirmativas para grupos vulneráveis (BRASIL, 1996, 1997a); a Conferência de Durban de 2001, nos parágrafos 107 e 108 releva a adoção de medidas compensatórias e de inclusão com ações afirmativas.

Na esteira do pensamento pós-Durban e seu espírito pró-igualdade material, a Lei 10.558/02 cria o Programa Diversidade na Universidade, que fomenta ações de inclusão na universidade ao premiar com bolsas de estudo alunos e instituições que se proponham a esse fim (BRASIL, 2002). Vale ressaltar que a luta pela implantação de medidas afirmativas com recorte racial não é recente, posto que desde 1968 o Brasil é signatário das mais importantes convenções internacionais das Nações Unidas contra o racismo, fazendo reconhecer mundialmente que os negros são as maiores vítimas de violação dos direitos humanos por conta da constante discriminação a que são submetidos e a consequente marginalização na estrutura economicossocial (TELLES, 2003, p. 84). Nesse sentido, iniciativas pró-inclusão de negros merecem destaque, como os cursos pré-vestibular,

primeiramente no Rio de Janeiro (1994), com o EDUCAFRO⁹ e o GELEDES¹⁰, e depois em outras tantas regiões do país, inclusive na UEPB e UFPB. Em São Paulo destacou-se o projeto Geração XXI¹¹, voltado à formação da mulher negra e sua manutenção no mercado de trabalho.

No caso específico da RESOLUÇÃO/UFPB/09/2010 estiveram considerados em seu preâmbulo a exclusão socioeducacional, a vulnerabilidade de jovens oriundos de setores sociais desfavorecidos e o compromisso social da universidade pública:

Considerando o grave quadro de exclusão sócio-educacional que tem estado presente ao longo de nossa história;
Considerando a imperiosa e inadiável necessidade de reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos;
Considerando, ainda, que se faz necessário que esta instituição adote mecanismos que concretizem efetivamente sua atuação no âmbito das políticas de inclusão, em consonância com seu compromisso social (UFPB, 2010, *online*).

O texto indicava que a primeira preocupação do documento pauta-se na questão da distribuição e do reconhecimento ao eleger a “exclusão socioeducacional” como problema a ser superado pela instituição. A *distribuição* atrela-se diretamente ao direito à educação que se encontra fragilizado para as camadas socialmente desfavorecidas, vinculando-se à desigualdade econômica. Dessa forma, ao adotar uma política social que vise à equalização das desigualdades econômicas e sociais a universidade começa a cumprir efetivamente a função social a que se destina. O reconhecimento passa pela construção de novas identidades (HONNETH, 2003), agora incluídas no meio acadêmico, que orientam um novo movimento dentro da sociedade, em sentido macro, e dentro da própria universidade, em sentido micro. Os jovens até então aliados do ensino superior

⁹ ONG EDUCAFRO (Educação e Cidadania de Afro-descendentes e Carentes). O seu objetivo geral é reunir pessoas voluntárias, solidárias e beneficiárias desta causa, que lutam pela inclusão de negros, em especial, e pobres em geral, nas universidades públicas, prioritariamente, ou em uma universidade particular com bolsa de estudos, com a finalidade de possibilitar empoderamento e mobilidade social para população pobre e afro-brasileira (educapro.org.br).

¹⁰ Geledés - Instituto da Mulher Negra foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização da sociedade civil que se posiciona em defesa de mulheres e negros por entender que esses dois segmentos sociais padecem de desvantagens e discriminações no acesso às oportunidades sociais e econômicas no Brasil (geledes.org.br).

¹¹ O Projeto Geração XXI foi fruto da aliança social estratégica entre três instituições de naturezas distintas: uma Organização Não Governamental, Geledés – Instituto da Mulher Negra, executora das atividades; uma organização empresarial, Fundação BankBoston, que oferece assistência técnica, apoio financeiro e material e uma organização governamental, Fundação Cultural Palmares, que oferece apoio financeiro e material para algumas atividades.

público começam a usufruir o bem social “educação”, alcançando o reconhecimento social que a universidade os impinge, valorando sua posição social e econômica no presente e futuro próximo.

Os termos “vulnerabilidade”, “menos favorecidos” e “inclusão” apontam para uma política afirmativa situada nos campos econômico e social, especificamente; e para uma política racial de maneira subsidiária. Assim o é, posto que ao se privilegiar “desfavorecidos ou vulneráveis” para medidas inclusivas, não se explicita que a população negra faça parte deste contingente de excluídos. O discurso da RESOLUÇÃO/UFPB/09/2010 deixava o recorte racial como questão secundária, uma vez que a juventude não-branca carece de inclusão nas universidades, mas não elucidava o enfoque etnicorracial, tão importante para um documento desse teor inovador no Estado.

O assujeitamento dos atores sociais na perspectiva do não-dito dos termos “subentendidos” faz com que a relação intersubjetiva se realize na confirmação das relações raciais desiguais, uma vez que, se não se fala abertamente sobre a proteção que busca promover, faz-se o silenciamento do racismo institucional e a manutenção da desigualdade racial. É o que confirma Sales Jr (2009, p. 161):

A remissão na linguagem a uma ‘intenção prática’ (função pragmática) inscreve uma ‘demanda’ (função semântica) resultante de uma transformação que faz com que aquilo que é significado seja algo ‘para além’ da ‘intenção prática’, que seja (re)articulado pelo uso do significante (função sintática). Em outras palavras, a função sintática do discurso rearticula (traduz) a função pragmática (força ilocucionária) em função semântica (conteúdo proposicional).

O art. 1º da Resolução 09/10 instituiu a Modalidade de ingresso por reserva de vagas (MIRV) para o acesso a cursos de graduação, especificando em seu Parágrafo Único que a reserva destina-se àqueles alunos que tenham cursado o ensino médio na rede pública e pelo menos (03) três séries do Ensino Fundamental. A questão racial só aparecerá no art. 2º, parágrafo 1º, conforme observamos:

O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o *caput* deste artigo será feito observando-se, **também**, a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000 (UFPB, 2010, *online*, grifo nosso).

Muito embora a Resolução tratasse da inclusão etnicorracial de jovens, o uso do advérbio também sinalizava para a preponderância da situação de pobreza de seus usuários, acrescentando a ela o fator etnicorracial. Do que se conclui no documento que a situação de vulnerabilidade de jovens negros paraibanos passa diretamente pela exclusão econômica, e não especificamente pela consequência de sua pertença racial, dificultando no fomento de políticas de inclusão dessa população, através de medidas que auxiliem na permanência e acompanhamento desses sujeitos nos cursos de graduação.

O discurso contido em ambas as resoluções revelam a persistência de alguns setores da universidade, e também da sociedade, em não admitir que a exclusão social sofrida por pretos e pardos é decorrência direta da condição racial de seus sujeitos. A insistência na preponderância da prioridade do socioeconômico sobre o racial é forte indicador das posturas conservadoras e racistas, quase sempre “à brasileira”, daqueles que compõem a universidade, e que são reforçados diariamente pela imprensa. Para Veiga-Neto (2011, p. 239) “aquilo que o professor ensina não são conhecimentos escolhidos (por ele, pelos sistemas educacionais) a partir de um universo mais amplo, mas são, sim, discursos preferenciais”. Na mesma medida, o que as universidades praticam em suas políticas de inclusão apontam para suas “preferências” ao não combater incisivamente o racismo e suas implicações. Para Bento (2002, p. 29) “a imagem que temos de nós próprios encontra-se vinculada à imagem que temos do nosso grupo, o que nos induz a defendermos os seus valores” Assim é que, na universidade, há a proteção do “seu grupo” em detrimento dos que lhe sejam estranhos.

Com a implementação da Lei 12.711/12 que disciplina a reserva de cotas em universidades federais e instituições federais de ensino técnico de nível médio do país, a Resolução 09/12 da UFPB perde sua finalidade, mas continua ratificada em suas bases fundamentais que versavam sobre situação socioeconômica vulnerável, escola pública e autoidentificação racial dos possíveis usuários cotistas.

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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º 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). Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. (BRASIL, 2012b, online).

A lei federal disciplina, como dito alhures por Luíza Bairros, o que é possível ser implementado no país atualmente. Não é a legislação ideal, posto que usa a condição socioeconômica como “principal” base de exercício de direitos dessa modalidade de ação afirmativa, fazendo da inclusão racial o critério “acessório”.

4 A COR D (N) A ESCOLA: A TRAJETÓRIA DE APARTAÇÃO DO NEGRO

Os processos de conservação social são desenvolvidos e elaborados pelos grupos sociais e instituições, notadamente pela escola, e reproduzem o que é pensado e produzido pelas classes dominantes, no que se refere aos padrões aceitos e valorados como bons ou maus. A escola passa a ser um representante legal e institucional daquele pensamento, negando as desigualdades inerentes à condição de classe ou de raça, gênero e geracionais, uma vez que, sob a denominação de ensino “universal”, incorpora a linguagem oficial da isonomia e igualdade formal.

A escola, ao negar as diferenças no acesso e permanência de seus usuários, não reconhece que o exercício da cidadania vem permeado por distorções históricas, sendo conquistado de maneiras diversas entre brancos e não-brancos. Dessa forma, seria ingenuidade creditar à escola (dita democrática) a igualdade de tratamento, uma vez que ela descarta (no molde liberal) as diferenças entre os grupos, tornando-os homogeneizados, ao legitimar as desigualdades (GOMES, 2001).

A cultura escolar aproxima-se da cultura da elite abordando aquilo que é apreciado pelas classes abastadas. Ao ignorar as diferenças culturais dos alunos a escola apresenta-se “mistificada”, selecionando os aptos a partir do “mérito” ou do “dom”, forçando os que não compõem àquela pertença a adaptar-se ou dela evadir-se. Então, sob a máscara da equidade formal, são consolidados os mecanismos de eliminação no percurso escolar (BOURDIEU, 1998).

Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura [...] organiza o culto de uma cultura que pode ser proposta a todos, porque é reservada de fato aos membros das classes às quais pertence [...] É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social (BOURDIEU, 1998, p. 53).

A prática pedagógica deve ser concebida no sentido de reconhecer as particularidades dos sujeitos sociais, repensando a estrutura, os currículos, os tempos e os espaços escolares para considerar a população negra e sua inclusão (GOMES, 2001).

A centralidade da questão racial (que é uma questão de todos!) e da diversidade cultural são elementos essenciais à construção dos processos de

empoderamento e de autonomia do negro, passando a figurar nas práticas pedagógicas e educacionais como elementos decisivos na superação do preconceito e da discriminação.

A presença do negro (tanto física, quanto imaterial) na escola vem se constituindo, ao longo de seu percurso, descontínua e assistematicamente, já que as questões pertinentes à sua raça e estética, valores e moral não compõem uma reflexão permanente. Sua figura apresenta-se folclorizada, ridicularizada ou essencializada em datas comemorativas. Na escola assistimos aos embates raciais constantes que pulverizam a multiplicidade racial na valorização da cultura branca em detrimento da cultura negra, que é estigmatizada. Nela, o aluno não-branco é educado para o adestramento e obediência, reforçando comportamentos subservientes. Sua imagem é associada ao que é ruim, feio, inferior, não compondo nos livros escolares conotações positivas de si, além da frequência com que são ofendidos com apelidos pejorativos (SOUZA, 2001).

Para Souza (2001, p. 52): “a educação não atua necessariamente como agente de integração cultural. Ao contrário, mantém uma estrutura segmentada na qual as barreiras definidas pela cor da pele foram reforçadas”. Assim é que os alunos negros possuem maior dificuldade em permanecer na escola, são os mais reprovados e os que mais se evadem dela, os que possuem a trajetória mais difícil e mais curta. É importante salientarmos que a determinação da deficiência escolar do negro está diretamente ligada ao fator racial, e não exclusivamente à pobreza ou a entrada precoce ou precária no mercado de trabalho.

Ilustração 3 – Taxa de frequência líquida

Grandes Regiões	Taxa de frequência líquida a estabelecimento de ensino da população residente de 6 a 24 anos de idade, por grupos de idade e nível de ensino (%)		
	6 a 14 anos, no ensino fundamental	15 a 17 anos, no ensino médio	18 a 24 anos, no ensino superior (1)
Branca			
Brasil	92,8	62,9	22,1
Norte	91,4	52,5	16,9
Nordeste	92,2	52,5	17,6
Sudeste	93,6	68,5	23,2
Sul	92,4	61,6	23,2
Centro-Oeste	91,8	66,7	26,2
Preta ou parda			
Brasil	92,3	47,8	9,6
Norte	91,2	40,2	9,2
Nordeste	91,8	42,2	8,8
Sudeste	93,2	56,6	9,6
Sul	93,4	44,6	9,2
Centro-Oeste	92,6	53,8	14,3

Fonte: IBGE (2013, p. 133).

São consideradas formas de exclusão que se baseiam no capital cultural das famílias e também no currículo oculto, que privilegiam o conhecimento e a cultura dominantes, excluindo o negro n (d) o interior da escola. As atitudes de preconceito e de discriminação, tanto por parte dos alunos quanto dos professores, da equipe técnica ou do livro didático são desmotivantes.

Diante da negação de sua identidade, reforçada pelo convívio subalternizante na escola e na sociedade, a pessoa negra tende a internalizar as situações de racismo, adotando ou a postura de “*raceleness*” (descomposição racial) ou de resistência. Segundo Rossato e Gesser (2001), a descomposição racial caracteriza-se pela imitação do comportamento branco, numa tentativa de equiparação ao “outro”, que é entendido como superior. Com a “descomposição racial” a criança não-branca abandona sua cultura e etnia, ora seguindo os valores e tradições brancas, ora deixando a escola, desenvolvendo uma consciência do fracasso. A postura de resistência também é adotada desde a época dos escravizados quando se rebelavam contra seus “senhores” até as épocas atuais com a presença efetiva dos movimentos sociais e culturais pró – negros. Para Gilles Deleuze (apud FOUCAULT, 2011a, p. 72) “se as crianças conseguissem que os seus protestos, ou simplesmente suas questões, fossem ouvidos em uma escola maternal, isso seria o bastante para explodir o conjunto do sistema de ensino”. Entretanto, cabe-nos colocar que essa postura só é exercida com maior pujança quando há presença de uma consciência crítica, que é fundamentada basicamente no combate ao racismo e na convivência igualitária inter-racial e interétnica (o que efetivamente ainda não se dá na escola).

De acordo com Elias (1994, p. 81) a “autoconsciência, a imagem que fazemos do homem [...] se afigura como a forma normal e sadia de percebermos a nós mesmos e a outrem”. É a partir da imagem que construímos que nos enxergamos como seres humanos e nos identificamos como tal. Porém, séculos de preconceito e discriminação moldaram uma percepção distorcida acerca do negro, subordinando a sua existência social a papéis inferiorizantes.

Dessa forma, a escola passa a exercer um papel de reprodução social, reafirmando o ideal do dominador, dificultando a construção de uma identidade positiva para os não-brancos, já que o:

Ritual pedagógico [...] exclui a luta das populações negras na sociedade brasileira. Mais ainda, o ideal de ego branco é o que as crianças negras passam a reivindicar para si na ausência de uma identidade que as possa fortalecer (SANTOS, 2000, p. 63).

A discussão acerca do uso do conceito de identidade vem se afirmando, sobretudo nas últimas décadas, tendo em vista os múltiplos processos relativos à globalização e suas repercussões sobre as territorialidades e as diásporas. A identidade nesse contexto apresenta-se como elemento imprescindível de exercício de cidadania. Assim é que:

A estrutura básica da idéia que fazemos de nós e das outras pessoas é uma precondição fundamental de nossa capacidade de lidar eficazmente com elas e, pelo menos dentro dos limites de nossa sociedade, para nos comunicarmos com elas (ELIAS, 1994, p. 81).

Desse modo, questionar o que se produziu sobre o negro significa ir de encontro a séculos de preconceito e de contradição. Afirmar-se agora como igual implica em reorganizar as estruturas sociais, redimensionando o “jogo de forças, no qual os indivíduos relacionados através de disputas e concorrências vão ocupando posições antagônicas e, assim, definindo as partidas” (LEÃO, 2007, p. 56).

De acordo com Sawaia (1999), falar sobre identidades implica num “subtexto paradoxal”, já que seu conceito afirma, a um só tempo, o reconhecimento do “eu” e do “alter”, além de negar metanarrativas homogeneizantes e relativistas. Se por um lado a identidade se afirma no sujeito de direitos e pode atribuir ao “outro” real valor de igualdade, o reconhecimento das diferenças pode se transformar em atitudes xenófobas e discriminatórias. Contudo, o que se quer realçar é que o uso das identidades, diante de sua dialética fundamental, afirma-se como “identificações em curso”, diante da volatilidade das relações sociais (que são basicamente culturais) e das ressignificações que se impõem aos sujeitos.

A escola que se nos apresenta nos dias atuais assume políticas padronizantes e homogeneizadoras, por assentar suas práticas em posturas monoculturais, que rejeitam a presença física do “outro”, negam sua alteridade e suprimem sua imagem ou a constroem negativamente.

A problemática multicultural nos coloca de modo privilegiado diante dos sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades e lutando por seus direitos de cidadania plena na nossa sociedade, enfrentando relações de poder assimétricas, de subordinação e de exclusão (CANDAU, 2008, p. 17).

Segundo a autora, a escola precisa ser “reinventada”, percebendo-se como espaço de “culturas entrecruzadas”; saber-se como lócus privilegiado de embates e tensões e, por isso mesmo, apropriado à transformação. Ao se promover o debate de questões relativas à raça, por exemplo, rompe-se com a tradicional naturalização das diferenças, ultrapassando mitos cientificistas de inferioridade ou de desqualificação.

A raça passa a ser tomada como uma categoria reapropriada social e politicamente, como um conceito relacional que se põe no centro das relações culturais, avessa às concepções biologizantes (GOMES, 2001), como referencial de uma identidade marcada pelas contínuas transformações que se impõem cotidianamente. Assim, ao discutirmos as relações entre educação, raça e identidade exercitamos a reflexão sobre quem somos, sobre nossas transformações, sobre como nos situamos frente aos grupos e como traduzimos nossa pertença e sentimentos de filiação (MOREIRA; CÂMARA, 2008).

A tessitura das identidades vai se configurando mediante as relações que se estabelecem, bem como as interações reais ou simbólicas com quem nos identificamos ou de quem nos distinguimos. A discussão teórica da identidade justifica-se, então, “por iluminar a interação entre a experiência subjetiva do mundo e os cenários históricos e culturais em que a identidade é formada” (GILROY, 1997).

Dessa forma entendemos que no ambiente escolar as relações intersubjetivas vão estabelecendo certas marcas distintivas em que se consolidam as posições de “*status*” dentro do grupo, implicando em segregação e manifestações de violências para os que são excluídos do convívio. Essas “marcas” aprofundam-se nas disciplinas e reforçam o padrão a ser seguido.

As disciplinas tem seu discurso próprio; são criadoras de aparelhos de saber, de saberes e de campos múltiplos de conhecimento. Elas são extraordinariamente inventivas na ordem desses aparelhos de formar saber e conhecimentos e são portadoras de um discurso que será o da regra, da norma (FOUCAULT, 2005, p. 45).

Nesse sentido, as identidades vão correspondendo à aceitação ou negação que se tem de si em relação ao “outro”. Questões pertinentes às posições hegemônicas de homem-branco-são-heterossexual vão sendo reproduzidas, na maioria das vezes consensualmente, uma vez que elas são múltiplas e por vezes contraditórias. Assim é que um menino negro pode assumir posturas machistas e

produzir humilhação ao mesmo tempo em que se sofre discriminação por sua pertença racial, dando continuidade ao ciclo de violência que experiência.

Abramovay e Rua (2002) apontam para variáveis endógenas e exógenas como causa da violência nas escolas. As autoras destacam questões de gênero, raciais, situações familiares, influência dos meios de comunicação e o espaço social das escolas como elementos externos; a idade, a série, a regra e a disciplina dos projetos político-pedagógicos, assim como a prática em geral dos professores como fatores internos. A articulação dessas variáveis se materializa nas manifestações violentas mais comuns nos meios escolares como a xenofobia, as gangues, o *bullying* e as incivildades.

As incivildades são consideradas como “violências antissociais e antiescolares” baseadas na intimidação física ou verbal das vítimas, em delitos como furto ou depredação do patrimônio, além de práticas sexistas ou de segregação.

São possibilitadas por um poder que não se nomeia, que se deixa assumir como conveniente e autoritário. Assim, professores não vêem, não reclamam e as vítimas não são identificadas como tais. Um exemplo seriam as manifestações de racismo, em que seria comum a cumplicidade não assumida entre jovens, adultos, alunos e professores (BOURDIEU, 2011, p. 56).

A população negra tem sido um alvo constante das incivildades que se apresentam nas “brincadeiras”, nos currículos e nas práticas pedagógicas como um todo. Não raras vezes, a criança negra é apelidada de “fedorenta”, picolé de asfalto”, “cabelo de bombril”, “macaca” caracterizada como feia por não corresponder aos padrões europeus de beleza. O que é banalizado como “brincadeira” impõe-se, na verdade, como manifestação de preconceito que pode vir a se tornar uma atitude de racismo¹².

Nesse caso, as relações de poder se fundamentam no discurso da humilhação e da discriminação racial e refletem o racismo estrutural no qual a escola está imersa. Com a vivência escolar, a prática discursiva da dominação se naturaliza e a criança negra pode internalizar uma imagem negativa a respeito de si e de suas origens, retraindo-se ou sendo violenta com seus pares.

¹² Esta informação é ratificada também pelas seguintes pesquisas: Pesquisa sobre preconceito e discriminação no ambiente escolar, realizada pela Fundação Instituto de Pesquisas econômicas (FIPE), a pedido do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (Disponível em: <<http://bullyingaafros.blogspot.com.br/2011/04/o-que-e-o-bullying.html>>. Acesso em: 20 ago. 2013), e; Pesquisa de Mestrado feita por Marilene Leal Paré em 2009 (Disponível em: <<http://www.observatoriodaeducacao.org.br/index.php/entrevistas/56-entrevistas/817-criancas-negras-estao-entre-as-principais-vitimas-de-bullying>>. Acesso em: 20 ago. 2013);

Conforme Moreira e Candau (2008, p. 58), “o modo como os sujeitos se posicionam e são posicionados nos discurso [...] tem um papel fundamental para a (re) construção de suas identidades”. Isso significa dizer que a escola, sendo um ambiente privilegiado para a manutenção do status quo, também pode figurar como lugar de contestação das hierarquias sociais. Entretanto, as práticas voltadas à interculturalidade ainda são incipientes na nossa sociedade, uma vez que o discurso contrário a essa prática “não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é também aquilo que é objeto do desejo” (FOUCAULT, 2010b, p. 10).

Na construção dos currículos demonstra-se a valorização da cultura dominante, a discriminação e o preconceito nos livros didáticos, a forma tendenciosa que apresenta fatos históricos relativos à escravidão e ao comportamento dos escravizados no Brasil, assim como não elucida a pertença negra de personagens de alta relevância como Machado de Assis ou Luís Gama. A referência à raça negra, nesses discursos, restringe-se à dança ou à música, à prática de esportes ou do “exotismo”, todos encarados de maneira folclorizada; ainda, é referenciada como uma cultura da violência ou da exclusão por ser associada diretamente à marginalidade e à pobreza.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs chegam a abordar a questão da diversidade étnica, racial, de gênero, de religiosidade propondo o respeito e a não-discriminação, sem, contudo superar as visões ideológicas e tradicionais contidas na “democracia racial e na miscigenação”, confirmando, no currículo, as relações desqualizadas. A Lei 10.639/03 também é uma proposta curricular que objetiva proporcionar o “debate, fazer circular a informação, possibilitar análises políticas, construir posturas éticas e mudar o nosso olhar sobre a diversidade” (GOMES, 2008, p. 81). Contudo, os resultados só poderão ser sentidos a médio e longo prazos, desde que suas diretrizes não se encerrem em poucas exposições em sala.

Dessa forma, a população negra atravessa ciclos viciosos que reiteram sua situação de exclusão, vez que as suas dificuldades econômicas repercutem em dificuldades educacionais que resultam na baixa capacitação e percepção dos piores empregos, retornando às dificuldades econômicas iniciais (GUIMARÃES; HUNTLEY, 2000). O itinerário escolar da população negra é seguido na escola pública, cursando nível médio noturno e/ou profissionalizante, tendo que conciliar

trabalho e estudo, sem se submeter ao vestibular no ano subsequente ao término do ensino.

Queiroz (2004) afirma que as práticas pedagógicas tradicionais configuram-se como discurso racista, seja no tratamento estereotipado e inferiorizante para a criança negra, seja no silêncio do currículo ou mesmo nas relações de baixa afetividade entre professores e negros. O papel da escola pública é decisivo no futuro de pretos e pardos, e quem consegue subverter seu trajeto escolar precarizado e entra na universidade, confirma a exclusão sub-reptícia, posto que os negros estejam sub-representados na academia como um todo ou presentes em cursos de baixo prestígio social, reforçando a cortina de invisibilidade a que são expostos no ensino superior público.

4.1 UNIVERSIDADE E EXCLUSÃO RACIAL

O direito à educação tem-se mostrado no Brasil como um exercício marcado por dificuldades de naturezas variadas, sejam elas econômicas, sociais, culturais ou raciais. Muito embora haja preocupação governamental ou da sociedade civil organizada no tocante ao acesso e permanência, na busca pela melhoria nos níveis de educação, na qualificação dos professores consideramos que muito ainda há que ser feito para que a educação seja de fato um direito estendido a todos.

Quando discutimos o direito à educação da população negra as dificuldades de seu usufruto apresentam-se agigantadas, visto que estudantes pardos e pretos são os que menos completam o Ensino Fundamental (GUIMARÃES, 2008), os que menos concluem o Ensino Médio ou Técnico e os que estão sub-representados nas universidades. A origem desse insucesso centra-se na questão racial, que frequentemente é desconsiderada em nossa sociedade, não apenas vinculando o problema educacional às questões socioeconômicas. No sentido da superação do racismo presente na educação muitas políticas públicas estão sendo desenvolvidas, buscando que, em sua tessitura, sejam articulados elementos multiculturais voltados à valorização da raça negra. São exemplos a Lei 10.639/03, que institui o ensino de História da África no Ensino Fundamental e Médio, os Parâmetros Nacionais Curriculares (que abordam a questão racial no ensino) e as ações afirmativas- que dentre as muitas preocupações visam à inclusão dos não-

brancos na universidade, sobretudo, com a Lei 12.711/12 que implementa a reserva de cotas para estudantes com recorte racial nas instituições federais do país.

Entretanto, em meio a tantas reivindicações por igualdade, pela eliminação da discriminação e do preconceito e por uma sociedade mais justa e menos desigual a educação, de um modo geral, e as universidades, de um modo particular, continuam a pregar o discurso do “universalismo” e da “meritocracia” em suas práticas e discursos.

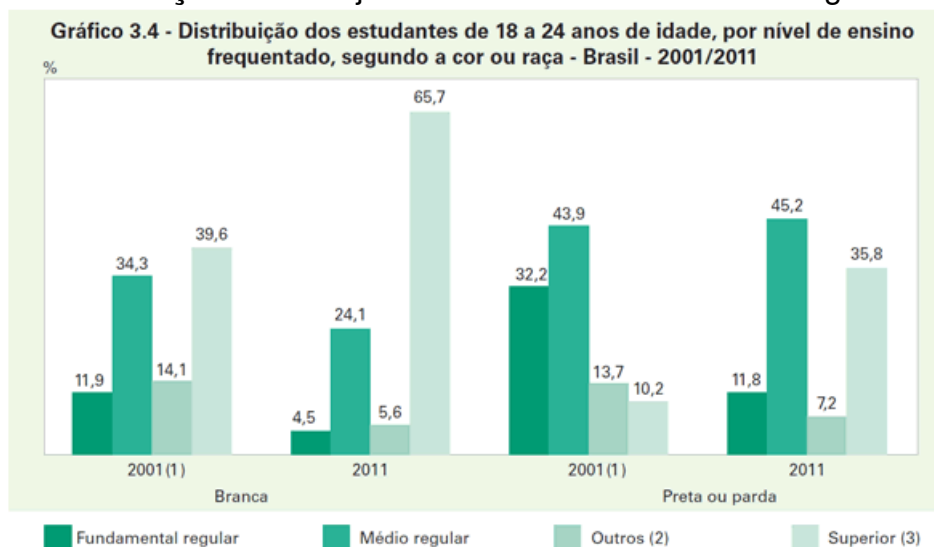
Pensar a universidade atualmente é sabê-la reprodutora de toda sorte de desigualdades, dentre elas a racial. Em seus muros, ela configura-se como ambiente de exclusão racial, promovendo o racismo institucional, e, portanto, acadêmico, ao excluir sistematicamente de seus quadros a população negra. A universidade é, por assim dizer, um exemplo miniaturizado da opressão da população negra na sociedade brasileira: sendo reflexo da exclusão que determina aos pretos e pardos, recusa o debate acerca do preconceito e racismo que imperam em nossos meios; seus postulados “universais” reiteram a desigualdade social e racial, assentando no “mérito” individual o distintivo de sucesso.

Ao falarmos em democracia no Brasil temos de apontar as inúmeras dificuldades por que passam a população negra, visto que, em nossa sociedade há uma delimitação muito clara entre o êxito do branco e o fracasso do negro. A população do país é composta de quase 50% de negros, aos quais se associam indicadores de mortalidade infantil, baixíssima escolaridade e subemprego, miséria e violência. Segundo o “Mapa da violência 2012: a cor dos homicídios no Brasil”, divulgado pela SEPIR, a Paraíba foi o estado que teve o maior índice de vitimização negra em todo o país no ano de 2010, registrando um aumento de 209% de homicídios de negros, donde para cada 20 homens assassinados 19 eram negros (WASELFISZ, 2012). Tais indicadores revelam o racismo estrutural brasileiro ao considerar que a população negra esteja em igualdade de condições e de oportunidades em relação à população branca, não se destacando por puro “demérito”. Ele, o racismo, materializa-se na sub-representação de negros em cargos ou ocupações de poder ou de prestígio, em todos os setores sociais, inclusive nas universidades.

O curioso é perceber que o ciclo vicioso da exclusão do negro encena-se na universidade: seja na baixa presença em cursos tidos como de menor valor, seja na ausência/invisibilidade nos chamados cursos de elite, como medicina ou direito. É

bom que frisemos que as licenciaturas, por exemplo, não deveriam ser desqualificadas, visto que toda a formação básica do indivíduo passa pelo professor. Entretanto, a precarização do ensino e a baixa remuneração as transformam em profissões “fim-da-linha”, configurando-se na única alternativa àqueles que não conseguem passar num vestibular de alta concorrência.

Ilustração 4 – A trajetória de exclusão escolar do negro



Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2001/2011.

(1) Exclusiva a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá. (2) Pré-vestibular, supletivo e alfabetização de adultos. (3) Inclusive graduação, mestrado ou doutorado.

Fonte:

<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/images/2268_3389_174433_790449.gif>

Nesse sentido, a proposta de ações afirmativas apresenta-se como alternativa viável de superação das desigualdades acima referidas, já que assumem a abrupta exclusão a que são submetidos os negros em nossa sociedade e apontam um caminho de inclusão real, especialmente na modalidade de cotas reservadas a estudantes oriundos do ensino médio público e àqueles de pertença racial negra e indígena.

As cotas em universidades públicas nos levam a refletir acerca do racismo velado de nossa sociedade e da fragilidade do chamado “acesso universal” ao ensino e ao mercado de trabalho. Desde a abolição da escravatura não houve nenhuma medida eficaz de inclusão dos negros; ao contrário, o que presenciamos no decorrer de nossa história, foi a articulação de políticas governamentais que negavam a ancestralidade africana e sua presença como fundamental na construção do país (SARMENTO, 2011).

Tais medidas reforçavam a separação entre raças e classes sociais indiretamente, mascarada no discurso oficial de igualdade e de isonomia. Entretanto, os mecanismos racistas de dominação se mantiveram apoiados, sobretudo, na escola, com o currículo oculto de humilhações da raça negra. Desde os anos iniciais de educação é inculcada a incapacidade do negro, sua pouca habilidade intelectual e aparência repudiada; os currículos oficiais e os planos político-pedagógicos afirmam a desigualdade ao silenciar a presença do negro na história e na literatura, por exemplo, subestimando as capacidades de transformação e de mobilidade social.

No início do século passado as primeiras universidades foram criadas no país e encarregaram-se de qualificar a elite brasileira, visto que as questões de racialidade continuavam fora do debate e cuja ausência de reflexão mantém-se reiterada até os dias atuais. É plenamente ilustrativo o caso da Universidade de São Paulo – USP (a maior e mais conceituada universidade pública do país) e de outras tantas universidades que desde a sua fundação não admitem a política de cotas em seus quadros.

Em conformidade com Telles (2003, p. 79), os intelectuais acadêmicos brasileiros, em sua maioria branca e pertencente às camadas mais abastadas social e economicamente, costumam criticar a opção de cotas no Brasil baseando-se em quatro argumentos centrais: 1) que a democracia racial deveria ser tomada enquanto projeto de justiça racial; 2) que políticas voltadas à raça solidificariam a ideia de diferença racial; 3) que devido à miscigenação de nossa sociedade não seria possível distinguir quais seriam os beneficiários de tais medidas de inclusão; e, finalmente, 4) que não se sabe se o aluno cotista poderia acompanhar as exigências da academia.

O primeiro argumento filia-se ainda à perspectiva universalista, a qual nega as desigualdades entre brancos e não-brancos, propondo a melhoria do ensino público, como alternativa de redistribuição de renda e assim, exercício de justiça social. De fato, o ensino básico tem de ser melhorado, visando a uma formação adequada, entretanto, sem que se discuta o racismo institucional que perpassa a escola, apenas alunos pobres brancos conseguirão entrar na universidade, o que torna tão necessária a aplicação de ações afirmativas relativas à cor. A diferença da média escolar entre brancos e não-brancos é de 2 anos de estudo (IBGE, 2002), diferença que se mantém desde o século passado sem alterações. Isso nos leva a

concluir que, muito embora haja uma melhoria evidente na educação do país, os processos sócio-culturais relativos ao mundo escolar continuam a obedecer a uma ordem branca, elitista e excludente, que pode, contudo, ser revertida.

A escola, igualmente aos demais organismos sociais, torna-se lugar de exercício das práticas disciplinares e, simultaneamente, lugar da distribuição do jogo de poderes. Esse pensamento foucaultiano indica-nos regiões com espaços privilegiados, como a sala de aula, nos quais são solicitadas e implantadas as formas de saberes não estabilizadas pela normalização (AQUINO, 2008, p. 153).

A preocupação de muitos intelectuais acerca do fomento de uma “sociedade de raças” através da implementação de ações afirmativas perde-se na sua justificativa, vez que a separação de raças e o consequente privilégio dos brancos sobre os demais já é fato em nossa sociedade, inclusive apresentado por indicadores do governo. As medidas de inclusão para negros em universidades apenas desvelariam a situação de separação racial já existente, mas jamais a criaria, forçando a elite intelectual a reformular sua conduta e ética acadêmicas.

Ademais, problemas relacionados a indivíduos tidos como “proveitadores” para usufruto das medidas de inclusão (de acordo com o alto grau de miscigenação do país) sempre estarão passíveis de existir, mas, para a efetivação da justiça social e redistributiva, vale-se o risco de tais engodos. E por fim, nada pode garantir que qualquer aluno, seja branco ou negro, possa acompanhar bem ou não o curso a que se submeteu no vestibular. O que ponderamos é que a forma de ingresso é a mesma, levando em consideração a nota de corte estabelecida pelos cursos em questão, o que, a nosso ver, não acarretaria numa baixa de qualificação universitária.

As cotas vão além do ingresso do aluno negro no ambiente escolar: elas pressupõem medidas que favoreçam a permanência desse aluno e sua efetiva qualificação no meio acadêmico. Elas permitem uma equalização racial, que se dará lenta e gradualmente, nas universidades à medida que os semestres letivos forem se sucedendo.

Dessa forma, a universidade passará a ser um ambiente racialmente integrado. A presença do “outro” num território até então branco fará com que novos olhares sejam apreciados, impactando no imaginário social e, sobretudo, nas referências de produção do conhecimento. Ora, a universidade tem-se pautado na produção do conhecimento centrada na perspectiva eurocêntrica e ocidental. Com a

chegada de novos atores sociais a tendência monocultural existente se desloca para assentar-se em novas áreas de pesquisa e de pós-graduação, por exemplo.

As cotas em universidades ainda proporcionam a relação intersubjetiva de vivências, validando outras experiências, dadas às trocas culturais e o diálogo com outras vozes e produção de sentidos. A presença de não-brancos na universidade faz com que seja instituída a diversidade acadêmica e construídos vínculos sociais baseados na igualdade de dignidade. Para Gomes (2001, p. 83):

Pensar a articulação entre educação, cidadania e raça significa ir além das discussões transversais ou propostas curriculares emergentes. Representa o questionamento acerca da centralidade da questão racial na nossa prática pedagógica, nos projetos e nas políticas educacionais e na luta em prol de uma sociedade democrática e que garanta a todos/as o direito de cidadania.

A centralidade da raça nas políticas de inclusão devem se caracterizar como exigência de cidadania das populações não-brancas, como reparação a séculos de exclusão e de preconceito. A universidade, ao adotar medidas afirmativas para negros, passa a assumir o projeto de transformação plural, refletida nas novas pedagogias, nas novas relações de poder e na equiparação de seus alunos.

A formação universitária de jovens negros também atuará na superação da discriminação racial, uma vez que esses novos profissionais serão referências positivas para outros jovens marginalizados, atuando como exemplos a ser seguidos.

Entretanto, se as cotas são implantadas em universidades sem que se priorize a questão racial, teremos a reprodução das desigualdades entre pobres brancos e não-brancos. Isso porque as causas das desigualdades entre as raças não são apenas sociais ou econômicas: elas foram construídas sobre desigualdades raciais que se naturalizaram e continuam perpetuadas por discursos ideológicos e de dominação branca. Um trabalhador negro ganha 16% menos que o trabalhador branco, em situações equivalentes, o que ratifica que as desigualdades raciais possuem grande peso sobre as econômicas (CARVALHO, 2006, p. 61) e a universidade pactua com essa reprodução.

O racismo institucional universitário assenta-se em duas frentes principais de atuação: primeiro, ao silenciar a existência do racismo na academia, segue impedindo o ingresso de estudantes negros ou dificultando a vida acadêmica dos poucos pretos e pardos que conseguem superar a difícil escalada de acesso. Em

segundo lugar, ao contribuir com a propagação de ideologias racistas ou da “harmonia racial” do país, apoiadas “cientificamente”, não dissemina teorias de conteúdo anti-antirracista. Em suma, a prática universitária tem-se mostrado como mantenedora das desigualdades raciais por impedir o acesso equitativo de alunos negros; por não discutir acerca do racismo em seu interior; por pautar-se insistentemente na isonomia formal.

Segundo Santos (2011) a universidade passa, atualmente por três grandes crises: 1) de hegemonia; 2) institucional; e de 3) legitimidade. Essas crises, estando atravessadas pela política neoliberal e pelo gradativo distanciamento do Estado, fizeram com que a universidade passasse a questionar sobre o seu papel e identidade.

A crise da hegemonia força a reflexão do modelo elitista incorporado pela universidade, uma vez que discute qual é o seu real produto: a produção da “alta cultura” ou a qualificação de mão-de-obra instrumental ou técnica, exigida pelo mercado. Nesse sentido, perde sua hegemonia ao deixar de ser o único lugar de produção do conhecimento, ensino superior e pesquisa; local antes demarcado e definido em sua *universitas* epistemológica. A crise institucional, por seu turno, liga-se diretamente à falta de incentivo estatal (leia-se descapitalização da universidade) em políticas públicas sociais, especialmente àquelas voltadas à educação, o que também se explica com a globalização neoliberal.

A terceira crise- a da legitimidade- situa a universidade no aparente paradoxo de ser lócus de especialização de saberes, através da restrição de seu acesso, e de também ser palco da democratização do conhecimento, ao promover a igualdade de oportunidades aos indivíduos das classes populares. Tal crise se nos apresenta, posto que a universidade esteve pautada no discurso homogêneo e unilateral da meritocracia e mesmo que incluísse em seu meio grupos minoritários ou discriminados, o faria às avessas, já que, ao negar a diversidade através do discurso do universalismo, nega outras culturas e conhecimentos que não sejam os seus.

O paradoxo, portanto, desfaz-se quando consideramos a função social da universidade e sua ligação direta com as demandas sociais. A função social da universidade não pode estar vinculada à produção de um conhecimento apenas economicamente válido. Ela deve responder às questões relativas ao empoderamento de sujeitos sociais e à validação da diversidade pela sua riqueza. A

crise da legitimidade aparece porque são questionados os pilares de exclusão e de manutenção das desigualdades que sustentaram a universidade: ao apoiar-se no mérito e no universalismo também promovia uma educação classista, sexista e racista. A crise na universidade deve ser encarada “como multiplicação e reforço de seus efeitos de poder no meio de um conjunto multiforme de intelectuais em que praticamente todos são afetados por ela e a ela se referem” (FOUCAULT, 2011b, p. 9). Ainda segundo o autor, a função do “intelectual específico” (em oposição ao intelectual dos séculos XIX e XX) e da universidade passa pelo “cruzamento privilegiado” de seus saberes, alternando esse exercício de poder.

Ao lado da própria universidade e do Estado, os grupos sociais e os cidadãos organizados protagonizam a mudança desse contexto de crise, firmando-se como atores indispensáveis, uma vez que estão historicamente alijados do direito à educação, em todos os seus níveis, inclusive no superior.

Tudo isso obriga o conhecimento científico a confrontar-se com outros conhecimentos e exige um nível de responsabilização social mais elevado às instituições que o produzem e, portanto, às universidades. À medida que a ciência se insere mais na sociedade, esta insere-se mais na ciência (SANTOS, 2011, p. 44).

A resposta à superação das crises supracitadas passa pelo reconhecimento da responsabilidade social da universidade, que busque priorizar ações que atendam às demandas atuais, articulando o ensino superior à pesquisa e extensão. O conhecimento produzido no interior das universidades precisa percorrer outros e novos caminhos no sentido de trocas, diálogos com setores sociais antes negligenciados. O conhecimento passa a ser construído sob perspectivas variadas, a partir de múltiplas óticas e saberes, sendo:

[...] um conhecimento pluriversitário, transdisciplinar, contextualizado, interativo, produzido, distribuído e consumido com base nas novas tecnologias de comunicação e de informação que alteraram as relações entre conhecimento e informação, por um lado, e formação e cidadania, por outro (SANTOS, 2011, p. 63).

O entendimento sobre o que é a universidade passa obrigatoriamente pela função social de sua existência, fundamentada não só no ensino, mas também na pós-graduação, pesquisa e extensão. Uma universidade que não se articula mediante esses pilares não pode reivindicar para si ser lócus de cidadania, tampouco de inclusão e de superação das desigualdades socioeconômicas, culturais e étnicas.

A universidade legítima requer a revisão na sua forma de acesso, que ora se assenta no mérito e no privilégio de classe e de raça. A revisão proposta descortina questões até então silenciadas, como no caso específico do racismo e da discriminação institucionais, favorecendo a real democratização de seus espaços. Para tanto, medidas estruturais, tomadas em compasso com a sociedade, ao lado de ações emergenciais tornam-se indispensáveis para a afirmação da universidade como vanguarda no processo de equalização racial. A igualdade pretendida acompanha-se da diferença, já que ao se exigir o direito à igualdade, substantivamente exige-se o direito à diferença. A igualdade material só é plenamente assegurada quando são articuladas medidas de repressão e de promoção: as primeiras visam à criminalização do racismo e das práticas discriminatórias; as medidas promocionais buscam a integração de grupos em situação de risco social, geralmente através de políticas públicas.

Assim é que as ações afirmativas para negros em universidades reúnem em si o caráter retrospectivo, ao assumir a exigência de reparação às desigualdades ocasionadas pelo racismo, e o caráter prospectivo, por proporcionar a mobilidade social da população não-branca. De acordo com Flávia Piovesan (2011, p. 117):

As mais graves violações aos direitos humanos tiveram como fundamento a dicotomia do “eu versus o outro”, em que a diversidade era captada como elemento para aniquilar direitos. Vale dizer, a diferença era visibilizada para conceber o “outro” como um ser menor em dignidade e direitos, ou, em situações limites, um ser esvaziado mesmo de qualquer dignidade, um ser descartável.

A igualdade foi construída a partir da ótica do dominador, prevalecendo a cultura, os padrões de estética e o poder econômico daqueles que se impuseram como superiores, porque iguais. A diferença, nessa perspectiva, supõe que a humanidade se veja em espelho, reproduzida na forma ocidental e eurocentrada. As violações aos direitos de igualdade e de dignidade da população negra no país são parte desse constructo histórico-social, que usa a diferença como distintivo de inferioridade e de marginalização.

A universidade, do mesmo modo, passa a representar o ideal do dominador, figurando como espaço de poder e de reprodução do estigma de discriminação imposto ao não-branco: é espaço de exclusão racial por não possui em seus meios nem alunos, nem professores negros em representatividade significativa. A universidade afirma-se como lócus de exclusão dos negros não só na

figura do aluno, invisível nos cursos de alta demanda e sub-representado naqueles de baixo prestígio, mas também na ínfima parcela de professores negros.

Segundo Carvalho (2006) 99% dos pesquisadores do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) com bolsa de produtividade em pesquisa são brancos, o mesmo se repetindo entre os pesquisadores da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Fundação Getúlio Vargas (FGV). Do que se conclui que os centros de excelência em pesquisa, assim como a universidade, caracterizam-se pela exclusão racial. Os números ilustram o abismo estabelecido entre brancos e negros no universo acadêmico e apontam para uma tendência ao aprofundamento do quadro, uma vez que não sejam tomadas medidas de reversão.

As cotas raciais na universidade significam a confirmação da existência do racismo e refletem a necessidade de discussão acerca de outros assuntos, também velados, como a prática pedagógica de exclusão e subalternização de negros e a produção e manutenção de teorias racistas nas Ciências Sociais.

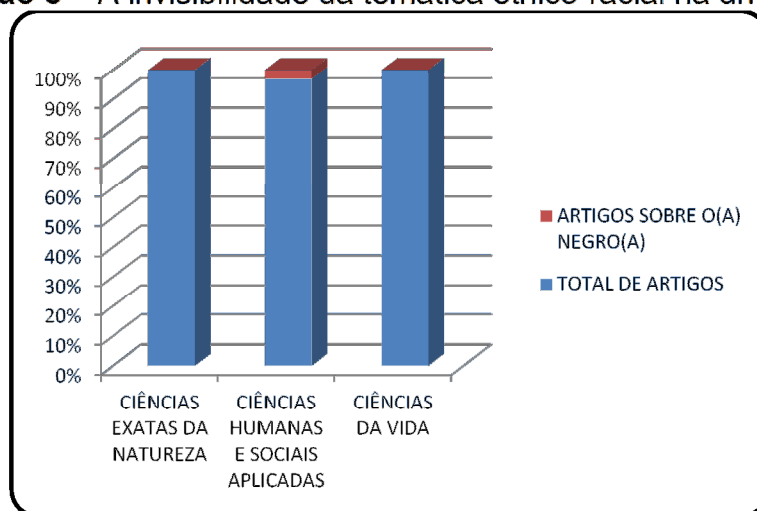
A resistência às ações afirmativas raciais dá-se, em boa medida, devido à ignorância e desinformação acerca da realidade interna das universidades, que ainda não possuem um mapeamento adequado sobre sua condição de exclusão racial, além da produção de teorias antirracistas (como a da miscigenação) que desviam o foco de atenção do racismo de nossa sociedade.

O quadro da UFPB, acerca da produção de pesquisas com a temática da “raça”, também ratifica a situação de exclusão dos não-brancos na academia. O assunto “racismo”, observado de um ponto de vista político, simplesmente não aparece como relevante nos centros universitários. A questão do negro, suas necessidades e desejos são questões de toda a sociedade, porém, tem ficado num plano inferior ou mistificado, fixando apenas na sua corporeidade alguma reflexão (e ainda assim descolada de sua conotação política), como no caso de estudos sobre a capoeira ou musicalidade. Portanto, não há uma sistematização epistemológica que se faça visível acerca da segregação imposta ao não-branco porque não há uma preocupação tangível em relação às questões de racismo. Isso se faz presente no universo acadêmico como um todo e também se reproduz nas universidades paraibanas. Em recente pesquisa desenvolvida por Silva e Aquino (2009) sobre a produção de Iniciação Científica na UFPB no período compreendido entre 1998 e 2008, temos que de 8.623 trabalhos publicados apenas 73 deles contemplavam a

questão racial e/ou suas correlações, o que corresponde ao percentual de 0,84% do total de publicações.

Podemos observar a invisibilidade da temática étnico-racial na universidade, configurada em três diferentes áreas do conhecimento, a saber: Ciências Exatas e da Natureza, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Ciências da Vida; conforme gráfico abaixo:

Ilustração 5 – A invisibilidade da temática étnico-racial na universidade



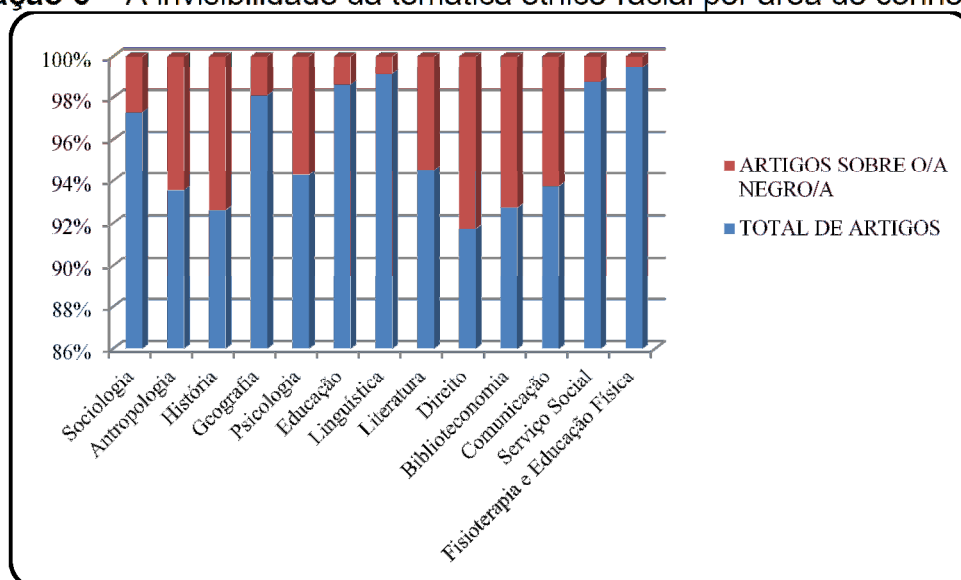
Fonte: Silva e Aquino (2009)

A área de conhecimento que mais ilustra a ausência do negro nas produções acadêmicas é a de Ciências da Vida, que produziu um único trabalho de iniciação à pesquisa nos cursos de Educação Física e Fisioterapia. O dado nos revela que a inexistência da temática étnico-racial na área de saúde é reflexo do pressuposto universalista depreendido no setor, que pontua o seu atendimento e gerencia suas investigações. Ademais, a saúde do negro e suas implicações sociais e de saúde pública não se configuram como prioridade, ainda mais sendo uma área reconhecidamente elitista, tanto pelo acesso quanto pela representação social.

Ao considerar as subáreas do conhecimento temos nos cursos de Psicologia, História e Direito as maiores representações da questão étnico-racial, com 42 (quarenta e dois) trabalhos publicados. De fato, mesmo que discretamente, as Ciências Sociais continuam a figurar como um dos setores de crítica às desigualdades raciais na universidade. Isso se deve, em boa medida, por reunir em seus cursos aqueles de maior caráter reflexivo, atrelados às demandas sociais e históricas da sociedade e também por concentrar a maior população não-branca em

sua clientela. Entretanto, diante do número inexpressivo de sua produção no ENIC considera-se o ainda alto teor de mascaramento das desigualdades sociorraciais e a consequente ausência de debate sobre a diversidade e multiculturalismo.

Ilustração 6 – A invisibilidade da temática étnico-racial por área do conhecimento



Fonte: Silva e Aquino (2009)

Em Educação, a mesma pesquisa aponta para a reflexão mencionada alhures: a de ser local de reflexão e de crítica por excelência. Os cursos de educação carregam consigo a vocação dos Movimentos Populares, os ensinamentos de Paulo Freire e suas pedagogias de libertação, além das teorias de educação popular, fortemente defendidos a partir da década de 1980, sobretudo nos países periféricos. Nesse sentido, o seu arcabouço teórico aponta para uma educação mais contextualizada, preocupada com sua função político-social. Porém, o que há prevalecido nas pesquisas de iniciação científica durante dez anos é a função de manutenção do status quo na educação. Ao invés de serem priorizados temas relativos à promoção humana e sua riqueza de diversidade, temos assistido à produção de apenas 03 (três) publicações pertinentes à “raça”.

A iniciação científica representa para o aluno a integração entre a teoria construída na sala de aula e a investigação da realidade social, significando o aprofundamento de metodologias e o manuseio de ferramentas técnicas para coleta e tratamento de dados, além das intervenções na sociedade decorrentes da pesquisa. Ela se constitui como o primeiro degrau na articulação universidade/sociedade em pesquisa. Todavia, seus avatares atualmente perpetuam

o paradigma de manutenção das desigualdades iniciadas pelos professores na base de formação e que, provavelmente, manter-se-ão nos cursos de pós-graduação lato e stricto sensu, já que a discussão sobre racialidade mantém-se secundarizada desde o começo do percurso acadêmico.

O tema raça/racismo é desenvolvido muito timidamente nas universidades brasileiras e pouco pesquisado pelos professores credenciados. A ausência das questões do negro em discussões acadêmicas também sinaliza para a territorialização do ambiente universitário, demarcado pela cultura branca e de elite. Segundo Foucault (2011b, p. 71) “o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; elas o dizem muito bem”, entretanto, ainda de acordo com o autor, “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber”. O espaço acadêmico é constituído de professores e pesquisadores brancos, por alunos brancos e pensado para atuação social nos setores brancos. Assim é que, configurando-se como espaço de poder “branco”, a universidade passa a legitimar as desigualdades e também a reproduzi-las. Entretanto, sendo um dado que se construiu historicamente, trata-se de uma situação passível de desconstrução.

Como já dito, a articulação entre pesquisa/extensão/ensino pode ser conduzida no sentido da superação das desigualdades, inclusive as raciais, tanto no âmbito acadêmico, quanto no social com as insurreições dos saberes dominados. A universidade, situada como parte da sociedade, passa a responder às demandas sociais e suas implicações, não apenas sendo produtora de conhecimento, mas como local que se reconhece como múltiplo. Porém, se continua a negar os problemas da sociedade, da qual é microcosmo, ratifica o risco social e a vulnerabilidade de seus atores.

A pesquisa centrada na perspectiva do negro em nossa sociedade indica o reconhecimento de sua segregação, configurando-se num dado a ser superado. Para tanto a visibilidade da questão racial pode ser enfocada nos diversos níveis de investigação acadêmica, reforçando nos corpos discente e docente a necessidade urgente de inclusão racial na universidade.

Nesse sentido, o campo dos Estudos Culturais em Educação passa a representar uma alternativa à produção do conhecimento descentrada, vinculando-se às culturas múltiplas da sociedade. As identidades, numa visão fragmentada do

eu, passam a ser consideradas como elementos fundamentais de análise, assim como a investigação da centralidade da cultura. Com os Estudos Culturais temos salientadas questões pertinentes às mulheres, às etnias, à raça, à sexualidade, dentre outras, que até então eram tomadas como particularistas ou de menor relevância no campo da pesquisa. Nele passam a ser valorizados os sujeitos sociais tomados como “sujeitos em construção”, superadas as metanarrativas que os constituíram. De acordo com Escosteguy (2003) os Estudos Culturais são uma perspectiva teórico-metodológica que articula várias fontes de saber para a compreensão crítica da realidade, do mundo em sua prática discursiva e na localização e conhecimento dos vários “eus” sociais.

Contudo, a perspectiva de análise dos Estudos Culturais não se propõe como hegemônica, ao contrário, situa-se como uma possibilidade de compreensão da sociedade para além do discurso de dominação. Isso implica numa postura extremamente crítica e opositora às práticas conservadoras da academia, resultando num número ainda pequeno de seguidores.

O Programa de Pós-graduação em Educação- PPGE/UFPB desenvolve, na linha de Estudos Culturais, pesquisas que abordam a temática étnico-racial, assim como às relativas ao gênero, sexismo, deficiência e às questões sociais. De acordo com Silva (2009) O PPGE produziu 464 dissertações de mestrado, dentre as quais apenas 04 (quatro) abordaram a temática de “raça”, o que simboliza ínfimo 0,9% de sua produção. Das 27 (vinte e sete) teses uma única discutia a problemática do negro em nossa sociedade. Há, portanto, um evidente descompasso entre a produção de pesquisas relativas à raça e o número de professores doutores credenciados no programa, até então 44 (quarenta e quatro) pesquisadores. Para Gore (2011, p. 16) “os efeitos de tais práticas podem ser bastante conservadores em termos de continuar a colocar a experiência dos homens brancos no centro e manter todas as outras experiências numa posição marginal”. Os números apresentados suscitam a resistência ao tema mesmo num ambiente privilegiado, como é o caso do referido programa, que teve sua fundação nas bases epistemológicas da Educação Popular.

4.2 CURSOS DE DIREITO: ACESSO, PRESTÍGIO E REPRODUÇÃO DAS DESIGUALDES

Os cursos de Direito figuram no país há quase dois séculos formando jovens, em sua grande maioria advinda de classes sociais mais abastadas. Desde a fundação dos primeiros cursos em 1827, nas cidades de Olinda e São Paulo, suas diretrizes apontavam para a formação das elites locais, que reivindicavam para si uma legislação que ratificasse suas posições de mando. Não é de se estranhar, portanto, que o Brasil tenha sido o último país a abolir o regime escravocrata no mundo e que o movimento abolicionista nacional carregasse consigo a passividade cômoda de quem está no poder.

As distorções promovidas entre a legislação e a realidade social da época podem ser ilustradas com as leis “Dos Sexagenários” e do “Ventre Livre”, que, respectivamente, conferiam liberdade aos escravizados negros maiores de 65 (sessenta e cinco) anos de idade e àqueles que nascessem após a promulgação da lei. Um e outro caso apontam para o “faz-de-conta” jurídico, vez que a expectativa de vida do escravo no país era de apenas 40 anos e que, muito embora a criança negra nascida após 1871 fosse oficialmente “livre” sua tutela era vinculada ao seu senhor até os 21(vinte e um) anos de idade. Para Foucault (2005, p. 32) “o direito veicula relações de dominação [...] múltiplas formas de dominação que podem se exercer no interior da sociedade”, que vão se normalizando no interior do corpo social.

A escola de direito de Recife estudava e compunha sua orientação a partir de pensadores como Haeckel, Darwin, Lombroso e Ferri, visto que era mais atenta à questão racial e fundamentava suas teses com base no darwinismo e evolucionismo. Para a escola de direito de São Paulo a influência mais marcante está no modelo liberal conservador: ao passo em que rejeitava o determinismo racial, adotava também a perspectiva evolucionista.

Ambas as escolas acreditavam na teoria evolucionista, baseada na eugenia e na restrição à imigração de asiáticos e de africanos, na valorização da profissão e no “futuro do Brasil” através da legislação- em Recife com a “mestiçagem modeladora”; em São Paulo, por meio de um Estado Liberal (SCHWARCZ, 2012, p. 245).

As reformas acadêmicas de 1854 e de 1879 marcam o surgimento de um grupo de intelectuais, cuja produção crescerá para além dos limites regionais, e o início da transformação das faculdades, desde o seu estatuto básico até a alteração do currículo. Nas décadas seguintes, portanto, há o progressivo afastamento das ideias religiosas e metafísicas e a crescente aproximação das “ciências”. Essa geração de intelectuais trouxe a chamada “modernidade cultural”, baseada na ruptura com o direito natural, considerado por eles como um direito rígido e imutável carente de transformação. Essas ideias eram apresentadas nas Revistas das Faculdades, cujas publicações apontavam para o tipo de reflexão e ensinamentos que era propagado. Nomes como os de Clóvis Bevilacqua, Tobias Barreto e Sylvio Romero são referência na produção acadêmica de direito no Brasil.

A nova concepção de direito se constrói: uma noção ‘científica’, em que a disciplina surge aliada à biologia evolutiva, às ciências naturais e a uma antropologia física e determinista. Paralelamente, em seu movimento de afirmação o direito distancia-se das demais ciências humanas, buscando associar-se às áreas que encontravam apenas leis e certezas em seus caminhos (SCHWARCZ, 2010, p. 196).

Sylvio Romero acreditava que, a partir da mestiçagem, a nação poderia ser homogeneizada, defendendo o determinismo racial ao lado das teorias científicas do racismo. O direito postulado por ele fundamentava-se na etnografia e no apelo biológico das raças. Para a escola de Recife o momento era de rejeição ao jusnaturalismo para a adoção de um modelo técnico-científico que pudesse responder às questões da sociedade brasileira de então.

Pelo seu caráter, pela sua índole, por suas tendências intrínsecas, para onde deve pender o povo brasileiro, representado por sua mocidade inteligente? Para a doutrina naturalista e evolucionista, onde palpita mais intenso o coração do século e agita-se a alma do futuro, para essa doutrina compatível com todos os progressos, porque ela mesma é resultante do progresso científico [...] A humanidade entrou definitivamente na phase da observação, da experiencia, da analyse scientifica e esta para tudo poderá servir, menos para iludir ou consolar, missão das crenças antigas, na opinião de um pensador (ROMÉRO, 1894, p. XCI).

Entretanto, mesmo crendo na hibridização racial, esse intelectual da escola de Recife não defendia a igualdade entre os homens, posto que para ele a biologia já o negara, afirmando que as desigualdades poderiam ser “corrigidas” com a mestiçagem da perfectibilidade. Noutras palavras, como a maioria dos intelectuais de seu tempo, influenciados pelas teorias da evolução, o homem branco e europeu

seria a referência de desenvolvimento e de civilidade a ser seguida, como podemos observar em trechos da obra “Doutrina contra doutrina: o evolucionismo e o positivismo na República do Brasil”:

A distinção e a desigualdade das raças humanas é um facto primordial e irreductível, que todas as cegueiras e todos os sophismas dos interessados não tem força de apagar. É uma formação que vai entroncar-se na biologia e que só Ella póde modificar. Esta desigualdade originaria, brotada no laboratório immenso da natureza, é bem diferente da outra diversidade, oriunda da história, a distinção das classes sociaes (ROMÉRO, 1851, p. XXII).

Ora, os dous maiores factores de equalisação entre os homens são a democracia e o mestiçamento. E estas condições não nos faltam em grão algum, temol-as de sobra. E uma coisa e outra entram amplamente nas características da civilização moderna: na Europa a mescla cada vez maior de todas as classes, principalmente a contar da revolução francesa; no resto do mundo, mormente nas fundações coloniaes da América, África e Oceania, a mistura de raças (ROMÉRO, 1894, p. XX).

Com o advento e afirmação do direito científico duas matérias mereceram destaque para os pensadores brasileiros: a Antropologia Criminal e a Medicina Legal. A primeira baseava os seus estudos sobre crime com a classificação do criminoso a partir de suas características físicas, antropológicas e sociais (muito mais atenta às duas primeiras). A Medicina Legal, por seu turno, assumia o traço higienista, que a partir dos anos 1920 pode ser mais fortemente vivenciada com as medidas de saneamento, vacinação e imigração europeia branca.

Seja por um traço, seja pela delimitação de muitos detalhes, o fato é que, para esse tipo de teoria, nas características físicas de um povo é que se conheciam e reconheciam a criminalidade, a loucura, as potencialidades e os fracassos de um país (SCHWARCZ, 2012, p. 218).

Diante de tal taxonomia, observamos que a população negra recém libertada enquadrava-se nos critérios classificatórios, sobretudo porque o crime assentava-se na figura do criminoso. Com uma simples verificação, inclusive atualmente, identificamos a cor, a raça, o gênero e a idade da população carcerária, sem, contudo, necessitar recorrer aos critérios racistas de Lombroso como a medida do crânio, formato dos olhos ou lábios. O que se observava era a manifestação da segregação vivenciada pela população negra que, muitas vezes, culminava na criminalidade.

O fato é que, de lá pra cá, a realidade nos cursos de direito, e também no circuito doutrinário e legislativo, ainda é conservadora e carente de transformações especialmente no que tange ao currículo e à metodologia, porquanto continua a ratificar as desigualdades existentes em nossa sociedade baseando-se numa hermenêutica que consolida o modelo positivista em sua aplicação. De fato, o Direito e também as Ciências Sociais necessitaram de um discurso que os afirmasse enquanto ciência confiável e validada socialmente. Em conformidade com Foucault (2010b, p. 18):

O sistema jurídico penal procurou seus suportes ou justificação, primeiro, é certo, em uma teoria do direito, depois, a partir do século XIX, em um saber sociológico, psicológico, médico, psiquiátrico como se a própria palavra lei não pudesse mais ser autorizada em nossa sociedade, senão por um discurso de verdade.

Em nosso país, a filosofia do Direito que orientou nossa legislação apoiou-se no sistema romano-germânico, tendo no Positivismo, na Exegese¹³ e na isonomia legal seus grandes avatares e, assim, revestidos da “verdade” científica e legal. De acordo com o jusfilósofo austríaco Hans Kelsen (2009) o direito deveria renunciar à tradição dos costumes (Direito Consuetudinário, considerado subjetivo e, portanto, falho) para assumir-se como ciência objetiva, livre das “paixões sociais”.

Assim como o Positivismo clássico, que se fundamentou na objetividade, imparcialidade e neutralidade do método científico (DURKHEIM, 2007), também o Positivismo Jurídico traz em sua fundamentação teórico-metodológica as mesmas preocupações e, por que não dizer, as mesmas limitações de sua teoria mãe. O positivismo jurídico conquistou grande prestígio junto à comunidade científica porque pregava um novo tipo de direito que se fundamentava no texto estrito da lei, que a seguisse irrestritamente e que por ela fosse guiado. Seus pensadores temiam que se a legislação ficasse à mercê dos legisladores ou intérpretes, sem obedecer a critérios rígidos objetivos e neutros, a chamada “segurança jurídica” seria abalada e, com ela, todo ordenamento jurídico.

Na obra “A teoria pura do direito” (KELSEN, 2009) chama-se a atenção para a separação entre Moral e Direito, ao excluir do interior do mundo jurídico os

¹³ A escola da Exegese surgiu na França, no século XIX, a partir do Código Napoleônico com a finalidade de interpretar a lei de acordo com o seu texto, de forma mecânica, segundo a vontade do legislador, pois considerava que os códigos eram obras perfeitas, completas (DINIZ, 2008).

questionamentos acerca do que é justo ou injusto ou do certo ou errado, pois que estes são temas afeitos à ética e não à ciência do direito.

A ciência, para Kelsen, deve, por exemplo, diferenciar-se da política. O político e o jurídico devem estar separados para que a ciência jurídica não se contamine com elementos de natureza política, correndo o risco de perder sua independência. A ciência não é ciência de fatos, de dados concretos, de acontecimentos, de atos sociais. A ciência, para Kelsen, é a ciência do dever-ser, ou seja, a ciência que procura descrever o funcionamento e o maquinismo das normas jurídicas (BITTAR; ALMEIDA, 2004, p. 342).

Para Kelsen (2004) a conduta do homem não está diretamente ligada ao direito, que pode ser ético ou não. Segundo o autor, a ciência do direito *deve* estar pronta a funcionar dentro das regras propostas, cabendo ao ator social cumprir o ordenamento jurídico. O positivismo jurídico separa o fato social das leis, transformando o direito num complexo de normas destacadas dos desejos e ambições da sociedade.

A grande preocupação com os aspectos formais da lei e o seu distanciamento da questão social pode ser entendida na medida em que o Direito passa a ser tomado como ciência autônoma, livre de padrões axiológicos. Outros princípios como justiça, equidade ou analogia só podem ser considerados desde que haja uma normatização especificando tal conduta. Isso significa que, dentro dessa filosofia, o Direito descarta padrões morais ou valores culturais, pois seu ordenamento funciona através de suas características principais como a generalidade- que se caracteriza pelo exercício sobre todos os cidadãos; a bilateralidade- que se manifesta na vinculação intersubjetiva do direito/dever; a coercibilidade- materializada na força do Direito (que é ratificada pelo Estado); heteronomia- fundamentada na ordem sobre o “outro” e, finalmente, a abstratividade- que faz com que a norma jurídica seja idealizada para o coletivo, para o universal, desvincilhada dos “particularismos”.

Na fórmula do positivismo jurídico encontra-se alguns dos fundamentos para a rejeição de ações afirmativas que se assentam na prática do universalismo e na lei como fonte-mestra do Direito. O universalismo abriga-se em nosso ordenamento à medida que prescreve que “todos são iguais” perante a lei, concentrando na isonomia formal seu principal preceito. O uso da lei como a única fonte formal do direito (NADER, 2003) também firma-se como obstáculo a implementação dos direitos sociais, pois enxerga apenas na lei a possibilidade do

exercício de direitos e deveres. Nessa concepção de direito os sujeitos da relação jurídica só podem figurar como coadjuvantes, uma vez que não há a possibilidade de transpor a barreira ideológica formada pela legislação. Seguindo esse raciocínio, Foucault (2011a, p. 182) nos diz que:

O sistema do direito, o campo judiciário são canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida [...] (devemos perguntar) como funcionam as coisas ao nível do processo de sujeição ou dos processos contínuos e ininterruptos que sujeitam os corpos, dirigem os gestos, regem os comportamentos, etc.

Contudo, mesmo sabendo que o nosso sistema jurídico é baseado numa filosofia legal-codicista acredita-se que a postura dos operadores do direito torna-se indispensável para a superação dos limites já apontados. O papel dos advogados e, sobretudo dos juízes, é fundamental na transformação da lei “geral, bilateral, coercitiva, heterônoma e abstrata” naquela que seja substantiva e tangível ao caso concreto.

De acordo com Diniz (2008) a lei é aplicada de acordo com o caso real, com a finalidade de promover a igualdade no caso específico, apoiando-se também noutras fontes do direito¹⁴ para a realização da justiça social. Porém, assiste-se cotidianamente à falta de preparo dos aplicadores do direito, que se nos apresentam como sendo “mero instrumento de manutenção de um sistema injusto, arbitrário e que não tem na ética nem na métrica científica a base do ‘conhecimento’ produzido” (NUNES, 2005, p. 11). Vejamos outro exemplo que ilustra o processo de sujeição do indivíduo, manifesto desde os bancos universitários até nos tribunais de justiça do país:

(O evento é real e ocorreu nos idos dos anos 1990 na PUC/SP, na Faculdade de Direito). Um professor, que tinha como profissão, além de dar aulas, ser Promotor de Justiça, gerou uma situação inédita. Num certo dia ao fazer chamada, ele pegou “em flagrante” um aluno respondendo a chamada por outro, ausente. Disse: “Qual é seu nome?”, apontando para o jovem que respondera “presente” pela segunda vez. O rapaz disse o nome e o professor pode confirmar que se tratava de outro aluno. Instaurou-se imediatamente uma confusão: o professor queria levar esse aluno para a Delegacia de Polícia para determinar sua prisão em flagrante por ter cometido um certo crime de falsidade (NUNES, 2005, p. 17).

¹⁴ A fonte do direito é, de acordo com Paulo Nader (2003), a origem do direito e que pode ser material ou formal; a primeira divide-se em direta (como a sociedade e o Poder Legislativo) e indireta (como os fatos sociais, a moral, a Economia); a segunda é utilizada dependendo do sistema jurídico do país que, em nosso caso, é a lei.

O episódio apresentado aponta para várias questões em torno do universo jurídico que se concentram na pedagogia tecnicista do curso de direito, no despreparo didático-metodológico do professor e na confusão de papéis profissionais, na qual o professor confunde suas funções sociais “acusando” um aluno que está na sala de aula e não numa delegacia ou fórum. O curso de direito, por ser bacharelado, não traz na composição curricular matérias relativas à didática de ensino ou ao planejamento de aulas; possui matérias como Metodologia do Trabalho Científico ou Metodologia da Pesquisa que traduzem para o estudante as formas de confecção dos trabalhos acadêmicos, o conhecimento de correntes científicas do pensamento jurídico e técnicas e métodos de pesquisa que servirão para o Trabalho de Conclusão de Curso- TCC.

Os componentes curriculares acima mencionados estão geralmente distribuídos nos dois primeiros anos do curso, distantes, portanto, da monografia defendida no final da jornada acadêmica. Isso demonstra que a disposição dos componentes está destoando em relação à sua finalidade e que acabam sendo consideradas matérias “tamborete”¹⁵, ou seja, sem importância para o desenvolvimento do curso. Outro dado significativo está situado na baixa produção científica dos cursos de direito, especialmente no que se refere à pesquisa de cunho social. As monografias, por exemplo, contemplam temas restritos ao universo legal, especificamente à aplicação de leis, implicações das mesmas ou acerca das relações civis ou penais. O TCC “Ensino jurídico: em busca de indicadores de qualidade”¹⁶, orientado por mim no ano de 2007, confirma a pouca valoração atribuída pelos alunos ao trabalho de pesquisa, o que revela a deficiência residente tanto nos estudantes pouco estimulados, quanto nos professores que não conseguem fomentar melhor desempenho acadêmico – científico nos alunos.

Mais uma vez vê-se a pujança da ideologia positivista presente na forma do ensino jurídico, que não leva à reflexão situações desveladas pelas pesquisas- que não são feitas- e que poderiam servir de base para novos parâmetros da atuação jurídica. A educação continua sendo concebida para a reprodução dos

¹⁵ As matérias consideradas como “importantes” para os alunos são chamadas de “cadeiras” e as de tidas como de menor importância são nomeadas de “tamboretas”, em alusão ao tamanho e ao pouco prestígio do objeto.

¹⁶ Este trabalho revelou que os componentes curriculares propedêuticos do curso de Direito (como Introdução ao direito, sociologia jurídica, filosofia do direito, dentre outros) são secundarizados, ao passo que o conteúdo técnico é relevado como mais importante, negligenciando-se a formação ética e social do futuro profissional.

pilares mais tradicionais do Direito que se fecham à transformação e mantêm intocados planos de cursos e/ou referências bibliográficas, assim como a reprodução da “educação bancária”¹⁷.

De acordo com Paulo Freire (2002), a educação reflete a estrutura de poder da sociedade, que estabelece hierarquias e valores sociais, situando os sujeitos em posições de dominação e de opressão. Nessa medida, o estudante negro é triplamente oprimido: pelo passado, com seu histórico de escravidão; pelo presente, que se afigura na perversão escolar que o exclui desde as séries iniciais e pelo futuro, que nega as reais possibilidades de mobilidade social, reeditando o quadro anterior dos seus antepassados. Com a Abolição não houve no Brasil uma política de inclusão da população negra que foi empurrada para as margens (vistas desde as pinturas de Debret até o cotidiano das favelas) e a elas sempre são reconduzidas: pelas dificuldades econômicas, que geram dificuldades educacionais, pela baixa capacitação e trabalho precarizado, que o recolocam em novas desigualdades socioeconômicas.

Dessa forma, a escola (e a educação como um todo) é pensada para ser agente de adaptação, de integração, construindo uma consciência de “passividade”, que reproduz e aprova as mais variadas formas de opressão. Contrariamente, ao pensarmos a educação como meio de emancipação do homem, podemos tomá-la como um complexo em que atuam forças contraditórias e estabelecer a possibilidade de libertação, pois, “um princípio geralmente admitido é o de que não se pode ocupar-se de si sem a ajuda do outro” (FOUCAULT, 1997, p. 125). A libertação só ocorrerá a partir do diálogo, na igualdade de condições dos sujeitos envolvidos. Isso implica no reconhecimento da capacidade e potencialidades dos homens, proporcionando a real igualdade de oportunidades.

Para isso, contudo, é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também [...] A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência (FREIRE, 2002, p. 53).

Ao incluir-se nos cursos de Direito estudantes negros, via ação positiva, é possibilitada a superação de estereótipos relativos à sua baixa capacidade

¹⁷ A educação bancária caracteriza-se pelo “depósito” de conhecimento feito pelo professor, que é o detentor do saber, no aluno, tal como uma movimentação financeira. O aluno, nessa perspectiva de ensino, é mantido como sujeito passivo que não reflete criticamente seu aprendizado, nem o apropria à transformação de sua realidade (FREIRE, 2002).

intelectual, visto que estudantes cotistas, em geral, apresentam melhor desempenho que os seus pares; o diálogo e a convivência comunitária seriam promovidos, além do resgate de uma identidade positiva para o negro. O “acreditar” no negro o habilita para o exercício da cidadania, com escolhas desvinculadas de seus fados, para além do que pode ser “escolhido” pela sua classe social ou por sua cor.

A desconstrução de uma identidade negativa passa, necessariamente, pelo reconhecimento do outro. Essa relação de alteridade, intersubjetiva, só deve se dar horizontalmente, na medida em que os sujeitos envolvidos se reconheçam como iguais, independentemente das diferenças que lhes sejam peculiares.

Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte [...] É como homens que os oprimidos tem de lutar e não como ‘coisas’. É precisamente porque reduzidos a quase ‘coisas’, na relação de opressão em que estão que se encontram destruídos (FREIRE, 2002, p. 55).

O estudante negro vivencia o “ser coisa” durante toda a trajetória escolar, não querendo se reconhecer, pois, como sujeito de um passado inglório, acatando a assimilação imposta pela dominação branca. Daí que as condições raciais sejam demarcadores de condições sociais e geradoras da “coisificação”. Portanto, não é suficiente ter garantias meramente formais que não conduzem à vida. As ações afirmativas visam a essa práxis, que por ser reflexão, transforma o devir dos sujeitos envolvidos: o negro se reconhece como capaz e igual; o branco, como igual; ambos se transformam.

O sujeito que usufrui dessas medidas protetivas desempenha uma dupla função reflexiva: a de repensar o mundo e suas relações e de romper com a educação bancária, que também se materializa nas universidades de um modo geral e, nos cursos de Direito, de modo particular. O jovem, com sua inclusão, pratica o diálogo e se faz presente no mundo do outro, de maneira a constituir, no encontro, um outro mundo histórico, diversificado, de todos. Ao desconstruir a pedagogia do opressor inaugura a pedagogia do oprimido e se liberta com os demais.

Entretanto, a pedagogia tradicional nos cursos de direito leva a reafirmação das posições de subalternidade, sejam elas de gênero, geracionais, sociais ou raciais. A legislação afigura-se como reflexo do que é pensado na academia e na jurisprudência de um modo geral: no contexto brasileiro crimes contra

o patrimônio podem pesar mais do que àqueles contra a pessoa¹⁸. Os aparelhos jurídicos no Brasil, em relação às relações raciais, apresentam-se como instrumentos de exploração, dominação, de sujeição e de emancipação racial. Do que se conclui que nunca foram neutros: sempre representaram a sociedade brasileira e suas ideologias, na maioria das vezes, elitistas. Mas que podem reverter àquelas opressões a partir da justiça social (SALES JR, 2009). O cartaz a seguir ilustra alguns dos discursos de verdade, como o de superioridade, contido nos cursos de Direito:

Ilustração 7 – Cartaz da turma 180 do curso de direito do Largo de São Francisco



Fonte: < http://blogs.estadao.com.br/ponto-edu/wp-content/blogs.dir/70/files/USP_Direito_FestaFormatura_Rep_600_1.jpg >

A imagem¹⁹ indica, dentro de um cenário caótico, a posição de superioridade do bacharel em Direito: o porte do jovem, a forma como está vestido, a poltrona em que sentado e o ar blasé, entre o conforto e a indiferença, produzem o

¹⁸ O crime de evasão de divisas tem pena máxima de 06 anos (art. 22 Lei 7.492/86) enquanto o de violência doméstica por lesão corporal (art129) possui pena máxima de 03 anos.

¹⁹ Cartaz para a festa de bota-fora da turma 180 do Largo de São Francisco, USP.

sentido de imunidade do poder de um homem sobre os “outros” seres que estão ao seu redor- um velho mendigo e uma mulher vulgarizada. A disposição de luz e sombra apresentada na imagem destaca a centralidade do jovem –iluminado- destoando do restante do apresentado: escuro, sujo e arruinado. A relação de poder aprendida no curso, e também ratificada pela sociedade, está estampada no cartaz da festa de formatura dos alunos da USP apontando para uma realidade preocupante que se traduz na desigualdade e no desrespeito às figuras em questão: o homem jovem e branco é superior ao velho, tanto na idade, quanto na fisionomia e situação social aparente; a mulher, num plano inferior, ao expor seu corpo e vulnerabilidade situa-se secundariamente, atrás do homem; ambos encontram-se no chão- que também pode ser sinônimo de inferioridade ou de decadência. A turma que promoveu a festa tentou justificar sua postura argumentando que não havia a “intenção” de menosprezar ninguém (CRUZ, 2011). O injustificável da desculpa consolida a posição na qual os jovens estudantes apresentam-se como sujeitos preconceituosos, machistas e intocáveis na nossa sociedade. A denegação dos vários sentidos contidos no cartaz apresenta-se como eufemismo para a ação questionada por muitos que o viram e o que seu subtexto narra.

Segundo Foucault (2007, p. 12) “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz”. Portanto, a polifonia do cartaz nos convida a uma inflexão para o infinito, da mesma forma que o autor citado o fez na análise da tela “*Las meninas*”, ao inquirir “como poderíamos deixar de ver essa invisibilidade, que está aí sob nossos olhos, já que ela tem no próprio quadro seu sensível equivalente, sua figura selada?” (FOUCAULT, 2007, p. 4). A imagem que o cartaz apresenta usurpa para si um número incontável de vozes que se reclamam como verdadeiras e que contam histórias diferentes ao vestir-se com palavras e olhares de quem o lê. O que seria um “mero” cartaz põe em cena a relação entre poder, verdade e direito mencionada por Foucault (2011a, p. 181) “também como, até que ponto e sob que forma o direito [...] põe em prática, veicula relações que não são relações de soberania e sim de dominação”.

A USP, a propósito, assim como a UNESP e UNICAMP se posicionaram contrárias à medida constitucional que considera as cotas sociorraciais como necessárias e urgentes, defendendo, com ênfase, o mérito na seleção de seus alunos (UOL, 2012). Esse posicionamento, em especial o da USP (por ter o curso de

Direito mais prestigiado do país), que ainda mantem-se refratário à inclusão racial²⁰, leva à reflexão acerca dos discursos produzidos no interior das mais renomadas universidades do Estado de São Paulo e, por conseguinte, do Brasil. Para Foucault (2005, p. 29) “somos forçados a produzir a verdade pelo poder que exige essa verdade e que necessita dela para funcionar”, seguindo a tradição de exclusão reclamada pelo direito antissocial e reforçado por outro mito que é o da “justiça cega”.

A produção jurídica, e suas verdades, no país também refletem o ranço conservador e pouco conectado com as questões sociais subentendidas no cartaz, na medida em que não promove com “todas as letras” as medidas de combate ao racismo e seus congêneres ou as políticas de favorecimento dos grupos socialmente inferiorizados. Faltam algumas letras nos textos legais por variados motivos, a apresentar como: a ausência de respaldo social para leis que promovem a igualdade real; a presença ainda marcante da filosofia positivista na formação do jurista brasileiro e o (des) “conhecimento” ideológico das questões raciais no país. Todos se articulam, evidentemente, em torno de uma sociedade de “classes” e de “raças” mantida diuturnamente pela pretensa “neutralidade” jurídica.

A legislação jurídica em relação à raça apresenta-se como instrumento repressivo à discriminação desde a Constituição Federal de 1934. Entretanto, só com a Lei Afonso Arinos (1.391/51), que vigorou até a Carta Magna de 1988, houve a regulação de tal proibição constitucional. O descompasso temporal aponta para o descompasso social da não admissão do racismo como elemento estrutural fundante das relações sociorraciais no setor jurídico, e, portanto, da sua punição formal-legal e da sua superação, tanto como doutrina, quanto como “*modus vivendi*”. A legislação corporificada apenas no aspecto punitivo da discriminação racial transmuta-se para a denegação do preconceito, diluindo-se nas relações cotidianas desiguais e na consequente banalização da segregação e do estigma raciais (SALES JR, 2009).

²⁰ A USP mantém o Programa de Inclusão Social (Inclusp), que dá bônus no vestibular a estudantes da rede pública. Mesmo sem reservar vagas, a UNICAMP é a única que tem benefício específico para pretos pardos e indígenas. Das três universidades do Estado de São Paulo a UNESP foi a que mais incluiu alunos advindos da escola pública (UOL, 2012).

5 IDENTIDADE E RACISMO: AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS DE PODER

As grandes transformações ocorridas nos últimos trinta anos podem ser sentidas sob variados aspectos, acarretando implicações desde a escala global, com novas relações econômico-sociais e de soberania, até em nível pessoal com a (re) construção de novas identidades, cambiantes e mutáveis. Diante desse cenário, fatal questionamento se faz acerca do sujeito social e suas perspectivas: como o sujeito se percebe e como se apresenta diante do outro? De que formas são marcadas as posições-de-sujeito ante o projeto globalizante, que ora pode massificar ou criar marcadores de resistência? A identidade está, portanto, no centro dessas questões e se articula indissociavelmente à diferença.

A identidade é conceito de difícil construção, visto que pode ser encarada mediante paradigmas teóricos que se encontram em profundo paradoxo: ser identificada como diferença na sociedade, mas partilhando e absorvendo dela significados e valores que (re) afirmam sua igualdade e pertencimento. Segundo Le Breton (2010), através do corpo tem-se a materialização dos significados e sentidos que compõem as sociedades, evidenciando os gestos e tradições dos grupos; as apropriações do mundo, sua representação; o simbólico que cerca o corpo e seu ator é objetivado através da linguagem e dos seus sistemas. A identidade, portanto, é relacional, construída com e a partir do outro. Por se concretizar complementarmente no “eu” e no “outro”, destaca a diferença, que, por sua vez, exerce-se na exclusão. Daí que se delimita uma fronteira tênue entre o que o sujeito é ou pode vir a ser e aquilo que não pode ser através da exclusão do outro de si (WOODWARD, 2011).

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo, por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (WOODWARD, 2011, p. 14).

A diferenciação social é marcador fundamental na construção da identidade, vez que estratifica o sujeito nas relações materiais, na condição econômica, nos padrões de vida, na sexualidade, na etnia ou na raça. A autora aponta que a diferença destaca o sujeito para incluí-lo ou não em determinado

contexto: é que a identidade, não sendo unificada, pode ser representada em múltiplos papéis sociais, convergentes ou não. O significado constitui fonte direta de identidade para seus atores; os papéis sociais são influenciados pelas instituições que compõem a sociedade. Ambos- identidade e papéis sociais- atuam na criação contínua do sujeito, que está situado num determinado contexto histórico.

Para Castells (2010, p. 23), a identidade será sempre algo construído, processual, relacionado aos aparatos estatais, sociais e também pessoais, sendo um catalisador de significados: “todos esses materiais são processados pelos indivíduos, grupos sociais e sociedades, que reorganizam seu significado em função de tendências sociais e projetos culturais enraizados em sua estrutura social”. Para o autor citado, o processo criador das identidades está ambientado num espaço demarcado pelas relações de poder e que, dessa forma, a recepção das influências varia mediante a autoconstrução e individualização vivenciadas pelos sujeitos. Para ele, há três tipos de formas e origens de construção de identidades, a saber: identidade legitimadora, identidade de resistência e identidade de projeto.

A identidade legitimadora apresenta-se como formulação de condutas e padrões sociais introduzidas pelas instituições dominantes da sociedade com a finalidade de manutenção das relações de dominação e seu desenvolvimento. A identidade de resistência caracteriza-se por ser produzida a partir de posições desvalorizadas e através do estigma sofrido constrói princípios diferentes dos dominantes, demarcando outros espaços e lugares para além da subordinação; é considerada como a mais importante porque origina formas de resistência coletiva diante da opressão. A identidade de projeto ultrapassa a de resistência por construir uma nova identidade social a partir do substrato cultural que experimenta e altera as posições de mando, modificando, assim, as relações de poder dentro da sociedade (CASTELLS, 2010, p. 24).

A utilização de ações afirmativas ilustra a passagem da identidade de resistência para a de projeto por dar voz aos novos atores sociais e suporte à convivência universitária, na produção de outras identidades mais plurais. Mesmo sendo fruto de uma legislação (e, portanto, estatal) trata-se de consequência direta de novas identidades que reivindicam outras colocações dentro e fora do mundo acadêmico. Elas são expressão de identidades de resistência que reivindicam a inclusão real e imediata para si e para seu grupo.

De acordo com Foucault (2005, p. 33), ao estudar o poder e suas relações, deve-se perseguir como as coisas acontecem no procedimento da sujeição, relacionando como se constituíram “a partir da multiplicidade dos corpos, das forças das energias, das matérias, dos desejos, dos pensamentos, etc.”. Nessa medida, o sujeito é um efeito do poder e também seu vetor na tessitura das identidades. O que faz com que um seja “súdito” e outro “servo” está situado no interior das relações, nos fenômenos, nas técnicas e nos procedimentos do poder. Esse poder não está circunscrito, evidentemente, ao âmbito estatal ou global; ao contrário, ele se desenvolve em ascese, através da circulação de saberes e de valores nas camadas inferiores da sociedade, nos circuitos que envolvem a família, a escola, o trabalho. Para Foucault (2005, p. 40) a análise do poder deve ser direcionada “para o âmbito da dominação, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões e utilizações dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber”.

Outras visões acerca dos processos de construção da identidade estão relacionadas a posturas essencialistas ou não-essencialistas. Uma visão essencialista da identidade considera que suas bases são fixas, valendo-se da história e da biologia para embasar “verdades” inquestionáveis. Na perspectiva não-essencialista a identidade é construída por marcadores fluidos e mutantes: ela se transforma, sendo relativizada quanto ao seu referencial.

A representação, compreendida como um processo cultural, estabelece identidades individuais e coletivas e os sistemas simbólicos nos quais ela se baseia fornecem possíveis respostas às questões: Quem eu sou? O que poderia ser? Quem eu quero ser? Os discursos e representações constroem lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e a partir dos quais podem falar (WOODWARD, 2011, p. 18).

Assim é que a identidade é atravessada pelos sistemas simbólicos, relações sociais, relações econômicas, enfim, culturais. A cultura, central nesse processo por ser agente simbiótico da representação, constrói e desconstrói inclusive na falta ou na articulação de modelos para uma identidade ou “crise de identidade”. As práticas de significação fazem com que sejam produzidas várias identidades e também a possibilidade de “escolha” de subjetividade. Entretanto, a decisão vincula-se diretamente às relações de poder a que o sujeito está submetido, formulada no diálogo entre o cotidiano e a posição-de-sujeito que ocupa.

Para Hall (2011, p. 104), ao considerarmos a identidade sob o prisma não-essencialista, devemos tomar alguns conceitos-chave “sob rasura”, isto é, “borrando” suas margens, suas demarcações, suas certezas que não foram desconstruídas dialeticamente. Não se trata, pois, de abandonar determinados conceitos que são/foram fundamentais para o processo identitário, mas, ao invés disso, usá-los mediante novas leituras. Ainda, encara-se o sujeito diante de outras posições, agora descentradas e cambiantes. No jogo do poder dentro das sociedades a identidade acaba por se apresentar mais como resultado da marcação da diferença e da exclusão, do que como um signo de unidade: assim é que as identidades são construídas também e a partir do que lhes falta “mesmo que esse outro que lhe falta seja um outro silenciado e inarticulado” (HALL, 2011, p. 109).

Nas universidades, agora diante de novos atores sociais via ações afirmativas, as relações de poder e de intersubjetividade passam a reorganizar sua lógica distintiva de exclusão, virando palco para outro discurso que inverte valores e postula a explicação por baixo, um discurso que se manifesta na dimensão histórica (FOUCAULT, 2005, p. 63). Na mesma medida, a sociedade começa a (re) formular ideias ou, contrariamente, buscar essencializar seus conceitos, tornando-se cenário para embates de identidades diferentes e “verdades” divergentes.

A mídia, assim como o cinema ou a música, reflete a representação que o sujeito faz de si ou que anseia. O comercial de um perfume, por exemplo, realça o poder de sedução e presença marcante de quem o usa, deixando implicitamente estabelecido que o sujeito já “é” o indivíduo bem-sucedido, desde que seja esse consumidor. Igualmente, a visão da mulher produzida pela TV Globo, especialmente da mulher negra, representa estereótipos ligados à facilidade de prazeres sexuais, pobreza e analfabetismo; papéis sociais de segundo plano.

Esteve em reprise até março/13 uma telenovela intitulada de “Da cor do pecado”, na qual uma jovem negra “deveria” ser protagonista. Deveria, mas não foi desde o título, que endossa a posição de sedução atribuída à mulher que induz o outro a “pecar”. No enredo seu personagem depende emocionalmente do mocinho e, embora, afirme ser uma mulher do “povo” e batalhadora, passa a encarnar a “cinderela” dos tempos modernos: jovem negra e bonita que se apaixona por milionário “desprendido” e se vitimiza por rival decadente. A redenção fica a cargo do homem, a possibilidade de felicidade atrela-se indissociavelmente à figura do “bravo” e não a sua de resiliência enquanto mãe solteira que consegue sobreviver e

sustentar sozinha um filho na sociedade em que vivemos. A representação destacada pelo folhetim subverte (e não por acaso) àquela pretendida pela sua propaganda ao destacar não a “identidade de resistência”, mas a de mulher frágil que suporta angústias e abandono, em nome do amor.

[...] a televisão tornou-se o mais poderoso cúmplice do nosso maior tabu, a ideologia do branqueamento e o mito da democracia racial, nesse período pós-moderno em que as relações virtuais assumem grande relevância no imaginário social, os esforços das lideranças negras em dar difusão ampla às suas propostas tenderão a ser desarticulados pela inoperância e apatia provocadas pela falta de uma identidade étnica afro-brasileira (ARAÚJO, 2000, p. 77).

O autor acima citado, ao abordar os estereótipos sobre o negro na televisão brasileira, salienta que a ambiguidade e a invisibilidade do negro na programação televisiva demonstram a dificuldade dessa mídia em incorporar uma identidade multiétnica (ARAÚJO, 2000, p. 85): ora se apoia no escravo resignado ou brutal; ora imagina a mulher negra como escrava imoral e sedutora ou como a “mãe bonachona” e quituteira. Diante dessas imagens a identificação social para o sujeito negro fica prejudicada por não apresentar elementos de destaque ou referência positiva de sua estética ou cultura. O conceito de identificação (HALL, 2011, p. 106) pode ser explicado através de duas abordagens: uma visão naturalizada, do senso comum, como sendo partilhado por todos e que possuam uma origem comum, ou, como algo em processo, que trata da abordagem discursiva como nunca completada.

Assim, os aparelhos de poder, ao definirem as estratégias de assujeitamento ligam-se diretamente à formação do sujeito a partir daquela multiplicidade de sujeições. Foucault (2010a, p. 52) nos diz que é necessário ultrapassar a teoria totalizadora do sujeito cognoscente e central para compreender os procedimentos de dominação que efetivam as relações de poder. Noutras palavras, deve-se buscar questionar os efeitos de sujeição e suas técnicas, além da heterogeneidade de técnicas propriamente ditas. Dessa maneira, é possível entender como as relações de sujeição forjam sujeitos, de que maneira os operadores da dominação apoiam-se reciprocamente entre si e desvelar os instrumentos técnicos que fomentam as relações de dominação.

O sujeito, portanto, demarca seu lugar considerando a sua posição histórica e cultural, sua inserção nas comunidades global e local. A identidade cultural pode ser compreendida pelos movimentos e embates do “já vivido” com o

devir. Para Hall (2011), o resgate do passado na formação da identidade não deve estar atrelado a “uma” verdade; ele é tomado como um processo de constante transformação, pois que apropriado de diferentes formas. Não há, portanto, uma identidade fixa que determine o lugar do sujeito dentro das relações sociais; as representações de si são flexíveis e se relacionam com papéis sociais vivenciados.

[As identidades] tem a ver, entretanto, com a questão da utilização dos recursos da história, da linguagem e da cultura para a produção não daquilo que nós somos, mas daquilo no qual nos tornamos. Tem a ver não tanto com as questões ‘quem somos’ ou ‘de onde viemos’, mas muito mais com as questões ‘quem podemos nos tornar’, ‘como nós temos sido representados’ e ‘como essa representação afeta a forma como nós podemos representara nós próprios’ (HALL, 2011, p. 109).

O discurso, que produz as possibilidades de transformação da população negra através da experiência acadêmica, situa a identidade negra em seu interior, podendo gerar a busca pelo devir, pelo reforço no sentimento de pertença e pela representação positiva de si. É um discurso novo que pode ir da resistência ao projeto político de inserção. Entretanto, a universidade também produzirá seu contra-discurso pelas lentes dos já “estabelecidos” e então a busca pelos “direitos” virá de ambos os lados. Neste ambiente as “verdades” serão reivindicadas pelos sujeitos que estarão ligados inescapavelmente por uma relação de força (FOUCAULT, 2005, p. 63).

A unicidade que atua por dentro do processo de construção das identidades faz com que a academia reclame uma história que confirme suas posições de dominação, reivindicando para si ou para seu grupo a reafirmação de suas legitimidades. Isso também ocorre com as relações protagonizadas pelos estudantes cotistas e não cotistas na universidade, que estão situados em lados diferentes e que articulam suas identidades no *continuum* histórico-social. A diferença, que perfaz esse paradoxo que é a identidade, é destacada a cada momento, seja na ideia de confronto de partes opostas, seja na “aceitação” da inclusão, não pelo reconhecimento da igualdade, mas pelo relevo das diferenças.

Os alunos cotistas da UEPB afirmam, em sua totalidade, que *não* sofreram discriminação por sua condição e que não percebem tratamento diferenciado pelos colegas ou pelos professores. Entretanto, em suas falas podemos observar que os que entraram na universidade através das ações afirmativas não “gostavam” de se apresentar como tal por considerarem “desnecessária” a exposição de seu ingresso. Fica demonstrada, a partir de seus posicionamentos, a

interlocução da sua condição de cotista com o discurso ainda hegemônico da universidade no qual “todos são iguais”. O reconhecimento de sua inserção num local tipicamente elitista passa negligenciado, vez que o processo identitário não se caracteriza como “de resistência” ou de “projeto”, mas de legitimação dos aparelhos de saber a que Foucault (2005) se referiu.

No começo é que era mais chato porque todos queriam saber quais eram os alunos das cotas, **ficavam comentando** e de certa forma, eu me **envergonhava** com isso. Mas a relação hoje **não foi desproporcional ou então um preconceito que me impedisse de me aproximar dos outros**. É uma relação normal: me tratam com igualdade, com respeito. Fui conseguindo meu espaço (NONATO-ALUNO COTISTA/UEPB).

O sentimento de vergonha narrado pelo aluno ilustra a posição-de-sujeito dos “estabelecidos”, que julga e compara, sentindo-se melhores e superiores que os “de fora”. Seus comportamentos baseiam-se no preconceito firmado nas relações intersubjetivas, mas que não se configura, no entendimento do aluno em questão, como impedimento para a convivência cotidiana, já que supõe ser tratado com igualdade e respeito. Outra questão, contida nesse discurso, aborda a ambiguidade no uso dos termos preconceito/igualdade. Ela aponta para a reificação da identidade subalternizada, naturalizada em sua representação sob o signo da diferença. Como já dito por Hall (2003) essas unidades identitárias são construídas no jogo de poder e ilustram constantemente as posições de mando e de subordinação, afirmando pela diferença a pretensa relação igualitária. O aluno cotista Nonato assume a exclusão a que eles (cotistas) estão expostos diariamente na vivência universitária “neutralizando”, porém, as práticas de significação e os significados atrelados a essa prática.

Da mesma forma, na UFPB, os alunos cotistas afirmam que a convivência com seus pares “é tranquila”, “boa” ou de “coleguismo”. Entretanto, a reflexão acerca dos processos de exclusão e pedagogias de dominação apresenta-se de forma mais clara quando eles negam, em sua maioria, a existência do multiculturalismo no curso de direito ou quando avaliam a prática da discriminação e preconceito entre colegas do curso:

[Sobre discriminação] Eu acredito que **existe sim**, só não que de uma forma que seja mais aberta, que seja de uma forma mais agressiva, mas sim, **maquiada**, através de brincadeirinhas, de comentários que vem, na maioria das vezes, das **pessoas mais próximas**, não de forma intencional, mas já por vir de uma cultura em que as pessoas tendem a brincar, a zombar, a

ridicularizar as outras... Quem nunca viu uma pessoa zombar do sotaque de outra? Quem nunca viu uma pessoa ser inferiorizada ou zombada por ser de outra região? E por estarem na capital, pela maioria das pessoas do curso ser de famílias mais abastadas, por terem mais conhecimento, terem viajado mais. Infelizmente isso acontece, não é pouco, acontece bastante. Eu sei que é preconceito, que é discriminação, só que a gente tenta lidar de uma forma mais viável, para tornar o convívio mais fácil (NARA-ALUNA COTISTA UFPB).

As estratégias de “sobrevivência” narradas pela aluna Nara apontam para as capilaridades do poder na vivência diária, onde ele se mostra mais dissimulado e insidioso: nas “brincadeiras” e comentários de zombaria, que são desferidos nas relações cotidianas, especialmente por aqueles que estão próximos. A partir da denegação “não de forma intencional” as situações de exclusão são materializadas nas “diferenças” regionais e étnico-raciais, e, portanto, no preconceito e na discriminação, uma vez que o comportamento do agressor geralmente é tomado, nesses casos, como “normalizado” ou “maquiado” como a aluna se referiu. A regra de pertencimento do curso de direito na UFPB era, antes da implementação de ações afirmativas, a do aluno da capital, culto, viajado e, provavelmente branco (ou branqueado). Para a convivência ser mais “amena”, alguns, como Nara, optam pela “forma mais viável”, entretanto, sem se desligar da crítica a tal postura. Como é afirmado em sua fala acerca da política de reserva de cotas: “as pessoas negras e indígenas não tiveram a mesma qualidade na educação como os brancos; então, eu acho que **não seja uma forma de beneficiar** essas pessoas, **mas** que seja uma forma de **minimizar** o processo de **inferiorização**” (NARA-ALUNA COTISTA UFPB).

Os micropoderes circulados nas relações entre os alunos do curso de direito “permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõe uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2009, p. 133). Esta relação é consubstanciada no racismo e na discriminação não declarados e também no correlato “pacífico” dos que são preconceituados, ora negando a situação (como no caso de Nonato), ora “amenizando” sua intenção (no exemplo de Nara).

5.1 PARA ALÉM DA DIFERENÇA: IDENTIDADE QUE SE FAZ NA DESIGUALDADE

A partir do entendimento sobre a diferença (com a aceitação que ela é marcador fundamental no processo de construção de identidades) a sua leitura pode

ser tomada através de duas posições distintas, a saber: diferença constituída sob o modelo negativo ou entendida como característica da diversidade. O primeiro entendimento, geralmente associado à visão essencialista da identidade, destaca a exclusão, assumindo determinada hierarquização dos sujeitos sociais. É pela classificação que a diferença apresenta-se em nossa sociedade. Quando a diferença é considerada como possibilidade de diversidade os marcadores simbólicos atrelam-se à visão fluida e processual da identidade (WOODWARD, 2011, p. 50).

A situação de preconceito mencionada pelos alunos cotistas ilustra a diferença tomada pela exclusão, a partir de uma oposição binária na qual há sempre um elemento de maior poder em relação ao outro (FOUCAULT, 2007). As oposições clássicas e reducionistas como homem/mulher, claro/escuro, bom/mau, forte/fraco, branco/negro depositam no primeiro elemento mais que a diferença em si: apresentam a inferioridade do segundo termo, conectando a sua existência apenas pela correspondência e subalternidade em relação ao primeiro termo. Nessa esteira de significações as mulheres e os negros, por exemplo, estariam confinados em papéis secundarizados, essencializados em relação aos homens e aos brancos, respectivamente, por representarem socialmente a figura do incapaz e do inferior. A essencialização das identidades é, noutras palavras, a universalização das opressões (HALL, 2011, p. 38).

Dessa forma, as identidades podem ser desestabilizadas e também desestabilizadoras na medida em que estão situadas em diferentes contextos culturais. O controle social e o imaginário, as expectativas de papéis e a sua realização marcam simbolicamente a prática social. As coisas não possuem significados de per si: eles são atribuídos socialmente, através da cultura e suas implicações, nas relações humanas e suas histórias (ELIAS, 1994). Os valores dados a certos papéis sociais são construções produzidas pelos sujeitos em sociedade em relação com a linguagem e seus significantes, diferenciando umas das outras, uns grupos de outros, uns sujeitos de outros. A dicotomia provisória cotista/não cotista aponta para a manutenção das disciplinas, assim como para a possibilidade de sua superação: uma vez que seja respeitada a diversidade no ambiente acadêmico, outras valorações serão pensadas/construídas para a pessoa negra.

Nesse diapasão, os sistemas classificatórios possibilitam o acesso a bens sociais evidenciando a intrínseca relação de poder entre os grupos que se

posicionam assimetricamente na sociedade (SILVA, 2011a, p. 81). Assim que a universidade é vista como “lôcus” de poder e de prestígio, passa a ser demarcada socialmente como espaço do “eu”, tornando-se “inadequado” para “outros”, que estão situados na parte inferiorizada das interrelações subjetivas. A posição-de-sujeito daqueles que sempre compuseram o cenário acadêmico “dita” quais comportamentos e sujeitos podem pertencer àquele espaço social.

Ao representarmos determinadas posições sociais assumimos ou incorporamos sentidos de nossa prática e sentidos culturais. Embora coexistam num único sujeito várias identidades, que podem ser complementares ou radicalmente excludentes entre si, uma delas pode demarcar a relação entre o social e o simbólico, definindo, a partir de uma manifestação identitária, o “resumo” do sujeito em questão. É o caso do cartunista Laerte²¹, que ao assumir uma identidade de gênero feminina (vestindo-se e comportando-se como tal) tem seu trabalho subsumido pela questão pessoal. Na já citada novela global (Da cor do pecado), por mais que a “protagonista” fosse exemplo de resiliência, dadas as múltiplas marginalizações impostas e superadas – ser negra, mãe solteira, pobre e nordestina- não consegue se afirmar como tal, sendo visibilizado apenas o romance inter-racial, bem aos moldes da “democracia racial”.

O processo de inserção do sujeito nas relações sociais correlaciona-se com três conceitos fundamentais, porém distintos, que são a identificação, a subjetivação e a identidade (SILVA, 2011a, p. 74). Cada um desses elementos atua sobre o sujeito e o perpassa em dimensões e profundidades diferentes. A identificação situa o ator social num plano mais ligado ao inconsciente, articulando os significados às suas escolhas e possibilidades, para num momento seguinte, fortalecer-se enquanto identidade de alguém ou de um grupo. A subjetividade apresenta-se na manifestação dos desejos e identificações; é com ela que os sujeitos, a partir da vivência e relação com o controle social ou aparelhos de saber, filtram as influências e constroem suas identidades.

A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais. Entretanto, nós vivemos a nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós

²¹ Laerte Coutinho (São Paulo, 10 de junho de 1951), é uma dos quadrinistas mais famosos do Brasil. Optou pela prática pública do crossdressing (termo que se refere às pessoas que vestem roupa ou usam objectos associados ao sexo oposto). Tornou-se co-fundador de uma instituição voltada a pessoas com essa nuance de gênero, a ABRAT – Associação Brasileira de Transgêner@s.

mesmos e no qual adotamos uma identidade. Quaisquer que sejam os conjuntos de significados construídos pelos discursos, eles só podem ser eficazes se eles nos recrutam como sujeitos. Os sujeitos são, assim, sujeitados aos discursos e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios (WOODWARD, 2011, p. 56).

É importante ter em mente que os sujeitos, embora estejam imersos em discursos ou relações de poder que envolvem diretamente aparelhos de saber, podem tomar “partido de si” e estabelecer identidades diferentes das que lhes são impostas ou produzidas nas microrrelações cotidianas. A globalização, por exemplo, atua incisivamente na tentativa de homogeneizar os comportamentos e consumos, mas, em contrapartida, sua inflexão de “comunidade global” a insere no paradoxo estrutural da resistência ou fixação de identidades nacionais (CASTELLS, 2010).

O que se quer enfatizar é que mesmo o sujeito estando envolvido por apelos diversos, a sua subjetividade pode “recrutá-lo” ou não ao cumprimento de determinados comportamentos, significando, portanto, que as relações culturais não são relações determinantes, assim como as identidades evidentemente também não o são. Há o peso das representações sociais e de seu imaginário, assim como das relações de desigualdade. Dessa forma, a construção de identidades positivas, aqui materializada na pessoa negra, vê-se prejudicada diante das relações desiguais de poder e na reafirmação de uma identidade nacional “miscigenada” que impede a afirmação de sua negritude: impede para não declarar a sociedade racial que já existe no Brasil e não dar espaço para a ratificação de direitos sociais. A “mestiçagem de conveniência” atua como uma política antirracista, ao enfatizar a “mistura” brasileira como agente de desqualificação para ações afirmativas. Ela atua ao lado do “branqueamento”, pois também serve a ambos os lados: para brancos, na afirmação de sua identidade superior; para os pretos e pardos, na possibilidade de ultrapassar o “peso” da cor. Eu a classifico como de “conveniência”, pois só é utilizada para justificar relações de dominação ou a sua manutenção, sendo muito mais que simples hibridização racial.

O artigo “Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu...”, de Edith Piza (2000), discute o processo de formação da identidade branca e não racializada como reflexo da superioridade hegemônica dos brancos, o que nos remete ao processo contraditório e excludente da formação das identidades nacionais. Não se declarar como “branco” implica em considerar-se “regra”, sendo desnecessária a reafirmação de uma identidade que é vivida e representada por um dos lados em

questão: o branco atua como protagonista (consideradas as várias estratégias de “branqueamento” da população e seus aparelhos de saber) e vê seu modelo imitado pela população preta e parda na medida em que “visa a atender à demanda concreta e simbólica de assemelhar-se a um modelo branco e, a partir dele, construir uma identidade racial positivada” (PIZA, 2000, p. 103).

Os alunos cotistas da UEPB corroboram o “modelo branco” ao negarem e existência do preconceito racial no curso de Direito e também quando relatam que a convivência com os colegas é “tranquila” ou “normal”. A relação intersubjetiva entre alunos cotistas e não cotistas é descrita como uma relação de igualdade e sem preconceitos: *todos* os alunos entrevistados na UEPB concordam que a relação entre seus pares é “boa ou ótima”. O que se vê, portanto, é a naturalização das relações raciais desiguais, uma vez que não são questionadas as posições-de-sujeito ocupadas pelos estudantes. O cotidiano acadêmico torna-se “normal” já que as posições de dominação e de subalternidade são mantidas e reforçadas. Outra pista que confirma a identidade “branqueada” nos é apresentada quando a totalidade dos alunos entrevistados se posiciona contrária às cotas raciais, inclusive aqueles autodeclarados pardos:

As cotas devem dar vaga para as escolas públicas e não cotas para negros, não acho correto não. Porque fora a discriminação que há, o negro não tem menor capacidade do que outra etnia de entrar na universidade. Ele vai ter uma menor capacidade se ele estiver inserido num ambiente de ensino menos qualificado. Eu tenho amigo negro que estudou comigo em escola privada, faz engenharia elétrica, ele concorrendo pelas cotas... A questão não é a cor. **Ah, porque sofreram muita discriminação no passado, mas hoje... A questão está no ensino mais defasado** (EDUARDO- UEPB).

O aluno não cotista se reveste de uma posição superioridade usando a meritocracia, o universalismo e a questão social como argumentos contrários às cotas. Ao negar as desigualdades a que estão submetidos os alunos negros na academia, “normalizam” os marcadores de exclusão. Eles (alunos cotistas) estão classificados como menos preparados, menos cultos, menos capazes: reiteram a figura de inferioridade na hierarquia que se consolida no curso de Direito, tornando “normais” as relações sociais assimétricas, já que: “normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2011a, p. 83).

As relações raciais “normalizadas” também podem ser sentidas em relação ao Coeficiente de Rendimento Escolar- CRE- que, dos alunos cotistas da UEPB totalizou a média de 9.06, superior à média relativa aos estudantes não cotistas, que apresentaram a pontuação de 8.86. A relação de desigualdade que pesa sobre os alunos cotistas não aponta para um déficit acadêmico, já que apresentaram maior pontuação; aponta para uma desvalorização de origem, ressaltada a diferença da identidade desses alunos. Eles se constituem não como alunos bem-sucedidos, mas como alunos que entraram na universidade “pela janela”, parecendo significar pouco ou quase nada o bom desempenho demonstrado nesta pesquisa.

Para os alunos da UFPB a convivência com os seus pares é classificada entre “boa”, “muito boa” ou “tranquila”, o que converge para a mesma situação na universidade estadual. Contudo, ao contrário dos alunos de Campina Grande, a totalidade dos alunos entrevistados em João Pessoa considera oportuna e correta a implementação de ações afirmativas com recorte racial. Em suas falas percebe-se a implicação sociorracial, bem como a necessidade de inclusão racial na universidade.

Eu acho que **é fundamental** (sistema de cotas raciais) se a gente quer evoluir totalmente e tentar **acabar com as classes**, pelo menos diminuir (SANDRA- ALUNA NÃO COTISTA/UFPB).

Eu acho que cotas são uma necessária política de inclusão nacional, que visa ao combate das desigualdades. [...] Inclusive, eu e uma amiga estávamos vendo um **cartaz de um congresso e sobre os palestrantes não tinha nenhum negro e só homens brancos**, exclusivamente homens brancos (IVO-ALUNO NÃO COTISTA/UFPB).

Eu vejo cotas raciais nesse sentido de incentivar, incentivar mesmo as pessoas negras e pardas a permanecerem no estudo e ter uma oportunidade mais lá na frente. Porque **antes de ter cotas raciais você não via praticamente negros na universidade** (QUÊNIA-ALUNA COTISTA/UFPB).

O recorte racial em políticas afirmativas põe em relevo questões que passam normalizadas no cotidiano acadêmico – como a baixa presença de pessoas negras nos cursos de direito e em suas funções relativas – levando à baila as desigualdades existentes. As falas de Sandra, Ivo e Quênia atuam na confirmação da reserva de cotas raciais como um elemento de destaque para a promoção da cidadania negra. Elas ainda indicam que a presença de outras culturas e realidades sociais diferentes é capaz de impulsionar a mudança necessária no ambiente jurídico, que ainda promove congressos nos quais figuram apenas homens brancos.

O discurso acima apresentado dos alunos pesquisados na UFPB traz a voz do coletivo, no qual estudantes cotistas e não cotistas partilham da mesma posição. Entretanto, muito do que se refere à marcação de lugares e a afirmação identitária ainda está em confronto, posto à prova e à experimentação.

5.2 RACISMO, IDENTIDADE NEGRA E IDENTIDADE NACIONAL

Como já vimos, as identidades só podem ser construídas em processo histórico-social que é demarcado –ou rasurado– pela cultura. Também consideramos que esse processo não se configura como algo pacífico ou democrático: as identidades reclamam para si espaços de poder dentro da sociedade e, para tanto, afirmam-se como modelo superior, como referencial a ser seguido. Nesse sentido, as identidades que são desenvolvidas sob a “sombra” da identidade hegemônica tendem a reproduzir as posições de subalternização e de inferioridade a que estão expostas.

A construção das identidades na sociedade brasileira esteve (está) ligada diretamente aos projetos políticos apresentados pelas elites. Esses projetos, evidentemente, escamotearam a participação da população negra na formação da nação e na sua cidadania. É uma história que remonta ao século XIX, a partir, sobretudo, da Lei do Ventre Livre em 1871 (que sinalizou o início da derrocada do sistema escravocrata) e da introdução de teorias sociais que definiam questões relativas à “raça” e ao evolucionismo, além do Positivismo e do Darwinismo. Com a publicação da obra “A origem das espécies”, de Charles Darwin, institui-se a celebração das diferenças (desigualdades?) entre os homens e, portanto, a sua consequente hierarquização:

No que se refere à esfera política, o darwinismo significou uma base de sustentação teórica para práticas de cunho bastante conservador. São conhecidos os vínculos que unem esse tipo de modelo ao imperialismo europeu, que tomou a noção de ‘seleção natural’ como justificativa para a explicação do domínio ocidental, ‘mais forte e adaptado’ (SCHWARCZ, 2005, p. 56).

As relações raciais brasileiras podem ser compreendidas levando em consideração três marcadores temporais de sua história, que refletem a trajetória de exclusão e anti-humanização da pessoa negra; relações essas que representam tanto um passado distante quanto um presente inquietante. Para Silvério (2004, p.

42), o primeiro momento está situado no período colonial, bem como durante toda a escravização negra, no qual o indivíduo negro era considerado como inferior e primitivo, um ser não “civilizado”, tendo sua condição de escravo associada à inferioridade biológica. O segundo estaria ligado à construção da mestiçagem como elemento fundador da nação, situado no início do século XIX. Este período é fundamental na elaboração da teoria da “democracia racial”, a qual se sustentava na harmonia entre as raças e na fusão de culturas. Essa idealização, segundo o autor citado, “esconde que a ‘harmonia racial’ tinha como pressuposto a manutenção das hierarquias raciais vigentes no país, na qual o pólo branco sempre foi tido como principal” (SILVÉRIO, 2004, p. 41). Neste momento, o mestiço passa a ser tido como elemento equalizador da sociedade por representar a “harmonia” entre as raças e pela possibilidade do gradativo “embranquecimento” da população. Ocorre que a “idealização” não consegue concretizar a igualdade sociorracial passando a ser questionada pela Frente Negra Brasileira (na década de 1930) e pelo Teatro Experimental do Negro (entre os anos 1940/1950) que criticavam a não inserção da população negra e a negativa de créditos à sua participação na formação do país. O terceiro momento, entendido como multirracial, ilustra os embates promovidos especialmente pelo Movimento Negro Unificado (nas décadas 1978-1988) que questionaram a substituição do uso da mestiçagem do plano biológico para os planos sócio-jurídico e político.

Para o movimento negro a questão pode ser colocada como um deslocamento da idéia de nação mestiça para nação multirracial que, de um lado, implica a necessidade de reconhecer as diferenças etnicorraciais como constitutivas e perenes na construção da sociedade brasileira e, de outro lado, equacionar no âmbito econômico, jurídico e político a universalização da cidadania com base naquelas diferenças inatas e/ou construídas socialmente que, por seu turno, geram injustiças econômicas e simbólicas (SILVÉRIO, 2004, p. 43).

A política da democracia racial representou grande empecilho na implementação de políticas públicas para a população negra uma vez que, a partir de sua posição-de-sujeito, faz com que não sejam identificadas as hostilidades e preconceitos raciais; por justificar as desigualdades raciais apenas nas questões socioeconômicas e pela defesa da miscigenação que torna irrelevante a distinção de projetos específicos para aquela população (BERNARDINO, 2004, p. 16).

A chamada “democracia racial” passou a definir, junto com o projeto político de 1930, a identidade nacional a partir da mestiçagem, “materializada em

práticas sociais, em políticas estatais e em discursos literários e artísticos” (GUIMARÃES, 2006, p. 55). Antes considerado como degenerado e decadente, o mestiço passa a ser sinônimo da harmonia inter-racial e da convivência pacífica entre brancos e negros. Com a obra emblemática “Casa grande e senzala”, Gilberto Freyre (1933) inaugura uma nova representação da miscigenação no país, abordada como elemento cultural da nação, sem, contudo, discutir os conceitos de hierarquização que marcaram a época. Seu trabalho apresenta a tolerância racial de nossa sociedade à medida que, gradativamente, os elementos associados à cultura negra vão sendo transformados em símbolos nacionais, como a feijoada e a capoeira:

O mestiço vira nacional, paralelamente a um processo de desafricanização de vários elementos culturais, simbolicamente clareados. A feijoada, por exemplo, até então conhecida como ‘comida de escravos’, a partir dos anos 1930 se converte em ‘prato nacional’, carregando a representação simbólica da mestiçagem. O feijão e o arroz remeteriam metaforicamente aos dois grandes segmentos formadores da população, e a eles se juntariam a couve (o verde das nossas matas) e a laranja (da cor do ouro) [...] O certo é que, nas mãos de um discurso de cunho nacionalista, uma série de símbolos vai virando mestiça, assim como uma alentada convivência cultural miscigenada torna-se modelo de igualdade racial (SCHWARCZ, 2012, p. 30).

Aqui estão substancializadas a pretensa “neutralidade” e “harmonia multirracial” brasileiras, as quais, a partir do projeto “ideal” de sociedade, negligenciam toda sorte de mazelas e discriminações a que foram (são) submetidas a população negra brasileira. A “democracia racial” passa a ser um “mito” fundador da nacionalidade brasileira, uma vez que resume “expressão simbólica de um conjunto de ideais que organizam a vida social de uma certa comunidade” (GUIMARÃES, 2002, p. 57). Dessa forma institui-se uma nova ordem social, fazendo crer que a miscigenação faz da cultura algo multirracial, a partir da integração dos negros e sua consequente tutela estatal.

A cultura brasileira se tornou grande espaço de integração subordinada do negro. Primeiramente, não é toda e qualquer forma ou expressão cultural, mas, sobretudo, a cultura popular ou não-erudita, em especial, as formas que se utilizam de expressão não verbal, como as artes plásticas, a dança e a música. Essa forma de integração foi reforçada pela participação do negro em esportes importantes para a cultura e identidade nacionais como o futebol (SALES JR, 2009, p. 60).

A cultura negra, desse modo, torna-se folclorizada e usurpada de qualquer valor político ou social, essencializada no “passado” e no “corpo negro”, feita para calar qualquer discurso racial. Nas artes, especialmente a modernista, respaldam esse pensamento as obras de Graciliano Ramos, José Lins do Rego, Rachel de Queiroz e Jorge Amado, sobretudo no que tange à representação do ser negro no regionalismo que se transmuta em folclore, para, posteriormente, virar cultura nacional (SALES JR, 2009, p. 60).

O racismo no Brasil segue sua trajetória de exclusão social do negro, não mais fundamentado na biologia ou na ciência, sobretudo na cultura e na experiência cotidiana da vida privada. Na esfera dos direitos caminha ao apregoar o universalismo e suas garantias formais, pois que não há por que manter direitos particularistas numa sociedade “livre” da discriminação racial. Noutras palavras, o país adota em sua legislação os direitos universais formais em detrimento da proteção jurídica da discriminação racial. Muito embora a Constituição Federal de 1988 tenha introduzido os direitos coletivos e difusos e criminalizado o preconceito, além da possibilidade de elaboração de políticas compensatórias, na prática, ainda encontra-se em déficit com o exercício de cidadania plena para a população negra.

O mito da democracia racial, nos cursos de direito aqui pesquisados, encontra-se presente nas relações entre seus pares –alunos cotistas e não cotistas– e nas relações entre alunos e professores, seja pela “não percepção” da discriminação racial no ambiente acadêmico ou no seu currículo, seja pela não implementação de políticas sociorraciais. No caso da UEPB as cotas não se destinam a suprir a demanda racial por considerar que a inclusão deverá tomar como referência a “condição socioeconômica” do aluno cotista e nesta perspectiva incluir também o aluno “preto e pardo”, na confirmação da analogia na qual pobre é sinônimo de negro. É sabido que esse tipo de entendimento ratifica as desigualdades raciais por não elucidá-las. Essas desigualdades, ao ficarem subentendidas, são descaracterizadas pela divisão de “classes” sociais e pelo poder econômico dos usuários daquela política. A unanimidade dos alunos e professores pesquisados na UEPB considera que não há racismo no curso de direito:

Não. **Não temos** aqui, na nossa faculdade, nessa instituição, pelo menos até hoje, do meu conhecimento, **nenhuma segregação racial**, nenhuma discriminação racial no nosso ambiente de trabalho (FRANCISCO-PROFESSOR/UEPB).

Não. Não acredito. Racista, não. Eu acredito que seja preconceituoso, mas **racista no sentido de cor, não**. É como falei nas outras perguntas: eu acho que ele é um curso que busca, eu vejo, muito mais uma exclusão por questão econômica do que pela própria questão de cor (OLÍVIA-ALUNA NÃO COTISTA/UEPB).

Dentre os alunos pesquisados nenhum se autodeclarou como “negro”, definindo-se como “brancos e pardos”, bem como os professores. Dessa forma, a “raça” aparece diluída no *continuum* de cor no qual aqueles que são “mais claros”, mesmo com ascendência negra, rejeitam nomear-se como tal. O ambiente racial no curso de direito apresenta-se pouco diversificado e seu conteúdo pedagógico ainda liga-se à formalidade dos direitos e sua universalidade.

Os alunos entrevistados na UFPB, muito embora entendam que o curso de direito não vivencie uma experiência de multiculturalidade, ainda dissociam, em sua maioria, a afirmação de uma cultura sobre outra como possibilidade de racismo. Apenas 1/3 dos estudantes pesquisados, ambos não cotistas, considera que o curso é racista por contar com baixíssima representação negra, por ser de elite (aquí tomada como branca) e por não promover a diversidade.

Considero muito [racista]. Porque o curso de direito é muito elitizado e as pessoas que entram não tem contato, é uma crítica muito forte, mas... As pessoas que entram não tem contado com uma realidade diferente. Por elas não terem contato com negros e negras diariamente eles não sabem da problemática que é passar o racismo na pele. A maioria das pessoas são brancas ou “morenas” – entre muitas aspas – e elas vem de uma realidade e quando chegam no curso de direito continuam nessa realidade de **não encarar o “outro” o “diferente”** e continuam com essa mesma **perspectiva racista de mundo**. Apesar de ser muito velado, porque se perguntar para qualquer aluno de direito ele vai dizer que não, assim como toda a sociedade brasileira vai dizer que não é racista. Eu considero o curso de direito racista. **Está em processo de mudança**, mas ainda é muito (LAURA-ALUNA NÃO COTISTA/UFPB).

A fala de Laura aponta para uma reflexão acerca da “raça” e o que ela representa em nossa sociedade, especialmente porquanto o ideal branco é usado como modelo diário. Ser “morena entre muitas aspas” é uma manifestação da pujança do branqueamento, cuja realidade é reforçada no curso de direito através do “elitismo” e da negação do “diferente”, o que confirma a “perspectiva racista de mundo”. O adjetivo “morena”, próprio de um contexto de exclusão racial afeito à mestiçagem de conveniência, “ameniza” o peso do preconceito e da discriminação sofridos ao afastar-se da classificação “raça” negra. O seu discurso indica que é necessário “encarar o outro” e promover a convivência diversificada para a

superação do racismo, que já se delineia dentro de um “processo de mudança”. Esse processo só se torna possível com a implementação de ações afirmativas, inicialmente com a Resolução 09/10 e, posteriormente com a Lei 12.711/12.

Para Guimarães (2006, p. 50) “raça” não deve ser considerada apenas como categoria política, mas, sobretudo, como categoria de análise uma vez que é pelo critério racial que são demarcados os espaços brasileiros pela discriminação e desigualdade (e não pela divisão em “classes”, que se limita ao aspecto econômico que, diga-se, também é estratificado pela cor). Segundo o autor o uso do termo “raça” só será dispensável quando já não houver uma identidade racial, quando as desigualdades e hierarquias não correspondam mais ao marcador “raça” e quando tais identidades forem prescindíveis para a afirmação de grupos oprimidos (GUIMARÃES, 2006, p. 51).

A partir dessa reflexão, ser branco continua a figurar como regra a ser seguida, assim como sua identidade cultuada como valor de referência. Não é de se estranhar, portanto, que os jovens universitários pardos/pretos pesquisados façam menção à sua pertença num sentido “duvidoso” ou de pouca convicção, caracterizando um processo de “branqueamento” e de assimilação.

A teoria do branqueamento pode ser entendida como o resultado da intensa miscigenação do país entre negros e brancos, fato que elevou significativamente o número de mestiços na composição racial a ponto de superar os dois elementos raciais originários, e também como expressão da “integração” do negro à sociedade a partir da negação de si, da sua autovalorização e de sua cultura (CARONE, 2003, p. 14). Para integrar-se, muitas vezes o negro passa a tentar “imitar” o branco, afastando-se de suas raízes étnicas, de sua identidade e de suas representações positivas.

Ocorre que o “branqueamento” foi pensado por uma elite e a ela beneficia. Articulado de tal forma apresenta-se como uma espécie de complexo de inferioridade do negro, como inveja ou despeita, sendo construído como um “problema da raça” (CARONE, 2003, p. 17). Entretanto, a pressão cultural de “branquear-se” imposta ao negro opera socialmente de maneira contraditória quando passa a ser encarada como uma “questão de negro”, e não como interferência direta de uma produção social estigmatizadora e excludente. Aquele entendimento nega que as relações intersubjetivas são construções dialógicas que só acontecem dentro de um fluxo contínuo de trocas. E mais, ao impor qual estética deverá ser seguida o

branqueamento atua subjetiva e politicamente disciplinando inclusive as relações econômicas.

Para Foucault (2009, p. 164) “a disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica, específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício”. O branqueamento, de acordo com esse entendimento, atua como mecanismo de sujeição e de disciplinamento uma vez que transforma o corpo negro e submete suas forças à submissão.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma ‘anatomia política’, que é também igualmente uma ‘mecânica do poder’, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’ (FOUCAULT, 2009, p. 133).

A posição de subalternidade é fabricada no interior do pensamento de branqueamento, desde o seu nascedouro, quando propunha uma espécie de “seleção” natural que resultaria numa sociedade branca e pura, até transformar-se em representação social. Trata-se, portanto de uma teoria eugenista que é encenada por brancos e negros, numa relação recíproca e de disciplinamento, que ultrapassou a miscigenação para articular-se nas práticas cotidianas de sujeição. Segundo Bento (2002, p. 26) “a elite branca fez uma apropriação simbólica crucial” quando definiu seu grupo como padrão acarretando em benefícios econômicos e culturais sua legitimação política e social. A consequência direta da supervalorização do branco dentro da sociedade brasileira é seu reverso complementar – a inferiorização do negro – a partir da “construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofreu” (BENTO, 2002, p. 26).

A branquitude atua simultaneamente com o mito da democracia racial – quando promove não apenas o “ideal” de harmonia ou uma falsa consciência sobre a realidade racial brasileira – e também quando age através das práticas discursivas e das técnicas de dominação (SALES JR, 2009, p. 87). Nessa medida, as desigualdades raciais passam despercebidas, pois que são consideradas como questões ilusórias ou que fazem parte de um passado já esquecido e superado. Trata-se de uma construção que se reforça cotidianamente na negação do racismo, do preconceito e da discriminação contra a pessoa negra. A “Democracia Racial”

age na construção do imaginário social e nas representações de si, ao passo que o ideal de branquitude reifica esse processo social expurgando para longe o que simbolize positivamente negritude e suas identidades.

A faculdade de direito da UEPB reedita a parceria acima mencionada quando silencia acerca do racismo, presente no universo acadêmico de alunos e professores, impedindo sua possível desconstrução. Quando não se reconhece um tema, ou quando é tomado como irrelevante, a discussão sobre suas consequências fica secundarizada, esquecida, invisibilizada. Não haver estudantes autodeclarados negros naquela instituição, a não aceitação de cotas raciais, a opinião contrária da maioria dos professores quanto às relações raciais desiguais no curso de direito são a demonstração que o racismo é um problema para além de seus muros ou mera temática jurídica.

[Racismo] para mim, é um dos **crimes mais sérios** que podem ser cometidos. [Racismo no curso de direito da UEPB] Não. Eu **não vejo** manifestação desse **racismo no nosso dia-a-dia** não (SORAIA-PROFESSORA/UEPB).

[Racismo no curso de direito] Acho que não. Não vejo distinção de tratamento se é negro ou branco. **Se a gente olhar, proporcionalmente, o número de alunos negros ele aumenta.** Não vejo em relação aos alunos e os colegas; não vejo em relação aos professores; não vejo em relação à administração tratamento diferente; **é um aluno, mais nada** (BIANCA-PROFESSORA/UEPB).

As professoras acima referidas colaboram, mesmo que não declaradamente, com a manutenção das relações raciais desiguais no curso de direito, pois, não “veem” o racismo institucional (que também se caracteriza na ausência ou pouca representação da população negra no ambiente universitário) no seu cotidiano, tampouco a distinção entre os alunos. Quando o racismo é entendido por Soraia como “um dos crimes mais sérios” a sua tutela atrela-se à posição estatal e à esfera pública, confirmando apenas a “oficialidade” do preconceito que produz o racismo/crime, mas o seu “desconhecimento” na intimidade (SCHWARCZ, 2012, p. 78).

Ao salientar o aumento do número de alunos negros em seus quadros e a “inexistência” de racismo a professora Bianca atua como agente mantenedor do mesmo e do mito da democracia racial, uma vez que o crescente número de estudantes negros no curso não é suficiente para que se configure um universo igualitário e livre de discriminação racial, por exemplo. Nesse diapasão, não discutir

acerca do negro e sua auto/alter identificação na universidade e no curso de direito é impossibilitar o combate ao racismo e à discriminação racial. Quando a professora Soraia não vê “no nosso dia-a-dia” a presença do racismo, duas questões se nos apresentam fundamentais: ausência relevante de estudantes negros na faculdade de direito e a presença determinante do branqueamento que aprofunda as relações raciais desiguais. Esse cotidiano – demarcado pelas relações de “docilidade-utilidade” a que Foucault (2009) se referiu- empurra para o esquecimento o quão opressora se faz a vida acadêmica de alunos que, por serem cotistas, envergonham-se, inicialmente, de gozar um direito constitucionalmente garantido, para, em seguida, “acharem normal” (de acordo com o estudante Nonato, dito alhures) ser discriminado por colegas pela sua pertença racial.

A fala da professora Bianca, da mesma forma, ratifica o projeto liberal de igualdade formal ao entender que o aluno (e assim também o cotista) “é um aluno, nada mais”, tornando desnecessária a real inclusão desses alunos. A equiparação dos alunos, quando não é exercida de forma relacional, através de projetos que sustentem a política afirmativa transforma-se numa outra técnica de disciplinamento, estabelecendo para os alunos cotistas a submissão e cordialidade nas relações diárias. A professora afirma que não há racismo em nenhum setor acadêmico, inclusive na administração. Ora, se *todos* os professores pesquisados no curso de direito da UEPB consideram que sua faculdade não é racista; se *todos* os estudantes entrevistados entendem que as cotas raciais não devem ser adotadas, como poderão implementar a igualdade substantiva?

Para Bento (2002, p. 32) o papel do branco na relação de branqueamento está fundamentado no “silêncio” e no “medo do outro”. O primeiro elemento aponta para a não discussão acerca de sua posição-de-sujeito e de referência. O “medo do outro” remonta desde o incentivo da imigração europeia para o Brasil a partir de 1930 (quando tornou equivalente o número de escravos traficados ao longo de três séculos -4 milhões- ao número de europeus -3,99 milhões- em trinta anos) até a incorporação de práticas culturais negras à cultura brasileira como símbolo da harmonia racial e a consequente negativa do preconceito e da discriminação. O discurso das professoras acima mencionadas silencia o seu papel de dominador ao passo que elimina o “outro” a partir da padronização do sujeito que “é um aluno, mais nada”, uniformizando-o.

O que se observa é uma relação dialógica: Por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia concreta e simbolicamente (BENTO, 2002, p. 30).

Essa relação dialógica também se materializa nas universidades, e aqui em especial, nos cursos de direito estudados, pois o aluno cotista na maioria das vezes prefere esconder sua condição na tentativa de se “misturar” aos demais alunos como se fosse errado estar ali compondo aquele grupo, negando ou ficando “indiferente” às discriminações que vivem no mundo acadêmico. Destarte, a “falta” de consciência do racismo institucional apresentado também pelos professores entrava a formulação de um projeto político-pedagógico que contemple a diversidade social, assim como o fomento de projetos de pesquisa e de extensão que abordem a natureza das relações raciais em nossa sociedade e na academia.

Em sala de aula é evidente a ausência de componentes raciais: eu tive pouquíssimos colegas negros na faculdade em computação e aqui em direito também. Há um ou outro momento que a gente vê, mas é raro a gente encontrar um negro. É a forma como eu enxergo essa exclusão; talvez eu me negue a excusar nas ações, mas, eu vejo na ausência de pessoas negras ocupando espaços de destaque. **A faculdade de direito é um ambiente que ainda não se abriu** definitivamente para a necessária composição de raças, que é a realidade brasileira. **Não sei se a gente promove o racismo ou se a faculdade é simplesmente um produto de alguma circunstância social.** Considero racista o que impede o acesso dessas pessoas à faculdade; há o reflexo da ausência da composição racial brasileira na faculdade (DORIVAL- PROFESSOR /UEPB).

O racismo, identificado como algo circunstancial, fica diluído no cotidiano dos sujeitos como se a sua existência não pudesse afetar as relações intersubjetivas ou acadêmicas; trata-se da concepção de um racismo estanque, fincado no passado, produzido por alguém e esfumaçado no tempo. A evidência da ausência de alunos negros dita acima não é suficiente, segundo o professor, para se afirmar o preconceito racial e a discriminação presentes na faculdade. Dorival não faz a conexão entre o que se constrói socialmente com aquilo que se experiencia no dia-a-dia, isentando, portanto, a faculdade da prática de exclusão. Se ele (o racismo) é “simplesmente” um produto de algo, subentende-se que sua construção está alienada dos sujeitos sociais, confirmando o “silêncio” do branco acerca da segregação que promove. O advérbio “simplesmente” sugere que não se trata de algo relevante, sendo “apenas” um acontecimento social desarticulado de suas consequências. Assim, “os sistemas simbólicos fornecem novas formas de se dar sentido à experiência das divisões e desigualdades sociais” (WOODWARD, 2011, p.

20), reforçando para a comunidade acadêmica que o racismo e a discriminação fazem parte de um mundo exterior ao seu, e, portanto, irrelevantes para discussão e posterior erradicação. Se a faculdade “ainda não se abriu” é porque está fechada, e, em assim sendo, mantém nos seus quadros quem já é tradicionalmente aceito pela sua seletividade e hierarquização.

Para os professores da UFPB o termo “raça” e suas decorrências ainda são tratados e/ou sentidos com cuidado reticente ou mesmo como “inadequados” pela “não existência de raças”. Esse discurso manifesta-se desde a autodenominação racial (que gerou entre eles a mesma “dúvida” de alguns alunos, quanto a sua pertença ou a indignação de “dividir” o ser humano em raças), passando pela resposta negativa quanto à utilização de cotas raciais na universidade, até chegar ao posicionamento contrário unânime à existência do racismo no curso de direito. Os professores da UFPB apresentam-se mais conservadores em suas respostas do que seus alunos pesquisados diante das situações nas quais foram questionados.

Minha cor? [risos]. É... Quando tinha a identificação da cor na carteira de identidade dizia que eu sou parda. Eu **não sei dizer de que cor eu sou não** (NOÊMIA- PROFESSORA/UFPB).

Na verdade, eu ainda tenho um entendimento um pouco nebuloso sobre isso; ora eu sou a favor, ora eu sou contra. Principalmente dependendo da cota, se é em razão de cor, deficiência. As **cotas raciais** eu realmente **não sou a favor**, pois eu penso que é um **primeiro modo de discriminação** positivada. Não aprovo de forma alguma (BRUNA- PROFESSORA/UFPB).

[Faculdade de direito ser racista] Não. Não acredito nisso. Porque, na verdade, **eu não vejo isso no meu dia-a-dia**; nunca presenciei nada desse tipo. Tanto que na época em que eu fiz direito tinha professores que eram negros, ocupavam cargos: era juiz e hoje é desembargador. E nunca houve, **nunca vi** nenhum tratamento diferencial, como hoje não vejo em relação a alunos. Acredito que, **dentro do que eu vivo**, na minha realidade de departamento, eu realmente não vivencio isso (BERENICE- PROFESSORA/UFPB).

A dúvida que paira sobre a professora Noêmia no que se refere à cor assenta-se no preconceito de saber-se não-branca e não declarar sua condição, pois que a mestiçagem de conveniência serve ao apelo antinegritude, tão reverberado pela nossa sociedade. Todos os que se autotransformaram “brancos” não tiveram receio em fazê-lo; ao contrário, o fizeram com a naturalidade própria de quem é a regra. Na esteira das atitudes favoráveis à manutenção do racismo, vemos em relevo a isonomia formal posta em prática quando a professora Bruna considera

que a reserva de cotas raciais seria a institucionalização da discriminação racial, o que é um dos argumentos retóricos contra ações afirmativas dessa natureza. Nesse mesmo sentido, o da igualdade legal, o racismo não é “visto” pela professora Berenice em seu cotidiano, uma vez que ele não faz parte de sua realidade. Seu discurso converge para a afirmação da aluna não cotista Laura quando declarou que a faculdade de direito sem diversidade transforma a vivência universitária numa “perspectiva racista de mundo”; ao não conviver com o “outro”, não presencia suas aflições ou contribuições.

De acordo com Schwarcz (2012, p. 66) “se a questão se limitasse a qualificar o racismo silencioso vigente entre nós, quem sabe já teríamos riscado essa questão da agenda política nacional [...] o termo raça carrega outras facetas...” Dentre essas facetas podemos salientar a confusão que se faz entre raça, cor e etnia, equívoco comum, inclusive nos relatórios oficiais e legislações vigentes no país. Há uma indefinição quanto ao “ser negro” no Brasil, indefinição esta que só se desfaz claramente quando conflitos e relações de poder entram em cena e definem de quem é branco ou não. O quesito cor não foi utilizado no censo demográfico em pelo menos três momentos: 1900, 1920 e 1970, numa clara alusão à constatação da mestiçagem no país assim como sua política de integração. Até 1890 os questionários mencionavam – pretos, brancos e mestiços. No censo de 1950 quatro grupos classificavam a população: brancos, pretos, amarelos e pardos. Neste último grupo se enquadravam o índio, caboclo, mulato e moreno (SCHWARCZ, 2012, p. 67).

Isto posto, algumas reflexões podem ser consideradas como: 1) o termo pardo pode representar muitas “coisas” e misturar ou confundir “raça” com cor e, 2) ser pardo estaria ligado ao fenótipo, aproximando os sujeitos do branco ou do negro a partir da textura dos cabelos, da cor da pele e do formato de lábios e nariz.

A cor apresenta-se como fenômeno permeável e cambiante, representando muitas vezes a posição social dos sujeitos envolvidos. A autoidentificação da cor passa pela via de mão dupla que consiste no “perceber-se” aliado às concepções dos outros acerca de si. Parafraseando Álvaro de Campos:²² “Sou o intervalo entre o que desejo ser e o que os outros fizeram de mim. Ou metade desse intervalo, porque também há vida”, a cor vai representar mais que o

²² Trecho do poema “Começo a conhecer-me. Não existo” de Álvaro de Campos, que é um dos mais famosos heterônimos de Fernando Pessoa.

tom da pele, para demonstrar na vontade de ser branco (ao empardecer-se) ou também de ser mestiço/metade, a possibilidade de mudança social. Desse modo, a cor passa a fundamentar-se na “raça social”, adequando-se à situação socioeconômica do sujeito, variando entre a autopercepção e a definição atribuída pelo outro (VALLE SILVA, 1994). “Raça social”, portanto, liga-se diretamente à política de branqueamento e às caracterizações permeáveis acerca da cor.

[...] as discrepâncias entre a cor atribuída e a cor percebida estariam relacionadas à própria situação socioeconômica. No país dos critérios fluidos, a cor é quase uma denominação contrastiva, variando em função do local, da hora e da condição (SCHWARCZ, 2012, p. 74).

Dentre os jovens pesquisados na UEPB a fala de Nonato, que é aluno cotista, ilustra a utilização das estratégias de branqueamento como alternativa à sua manutenção naquele ambiente. Quando questionado sobre qual seria sua cor o aluno responde: “Branco eu não sou. Mas também preto, não. Eu acho... Eu acho, não. Eu me considero pardo”. O que Nonato nos diz é muito mais do que uma informação que o classificaria em alguma categoria censitária. Diante da impossibilidade de se autodenominar como branco, que seria para ele uma posição ideal, o jovem aluno descarta a pertença negra para se assumir pardo. O termo pardo remete à fluidez semântica na qual podem conter, ao mesmo tempo, referência à raça, etnia e cor; pois que pardo está ligado ao mestiço, mas não especifica se ao caboclo, ao mulato ou ao cafuzo.

Da mesma forma em que “ser pardo” não significa ser branco, significa também um possível distanciamento das marcas de exclusão e a força da representação da branquitude em nossa sociedade. Os outros alunos que se identificaram como pardos, mas que não sofreram discriminação de cor na faculdade ou não foram alvo de “brincadeiras” racistas, corroboram o perfil fenotípico do branco com cabelos lisos ou alisados, pele mais clara e narizes e lábios finos. Já o aluno em tela, ora pode ser considerado “claro” em relação a outro negro; ora pode ser tido como “escuro”, se tomada a clientela da faculdade como referência. De acordo com Sales Jr (2009, p. 93) “na lógica da cor, ao dizer branco eu implico, certamente, não preto, mas ao dizer não-preto eu não implico nada, deixo aberta uma pluralidade de cores possíveis”. A cor, entendida como algo relacional, supõe a situação socioeconômica, a localização geográfica, o contexto no qual é utilizada, quem observa e nomeia o sujeito. O aluno, subalternizado diante das hierarquias

socioeducacionais, se vê como “pardo”, ao passo que é visto como “negro” por seus pares, significando que a representação social da cor está ligada à posição-de-sujeito dos atores sociais.

[Sobre discriminação] Já sofri, mas por ser aluno de escola pública ou então por tirar muitas vezes notas altas. Mas **não necessariamente pela minha cor**. Os meninos **brincam comigo ‘ah negro; é um negro...’ mais pelo meu cabelo ou pela minha cor, mas, mais por uma brincadeira, não necessariamente um racismo**. Os preconceitos dos quais eu fui vítima foi por ser um bom aluno; se tirava dez é porque era babão (NONATO-ALUNO COTISTA/UEPB).

Diante da narrativa acima podemos identificar alguns discursos que são comuns aos sujeitos que vivem no cenário da falsa democracia racial: a) identificar na pobreza (vir de escola pública) as causas da discriminação; b) classificar de “brincadeira” o que é manifestação de discriminação ou insulto racial e, c) confundir preconceito com discriminação racial. Para o aluno, a discriminação vivida na faculdade fundamenta-se no fato de ser usuário de cotas sociais, e não por ser negro. Mais uma vez, destaca-se a secundarização do fator racial, depositando apenas na pobreza as razões da exclusão.

A “raça” não é descartada, já que é mencionado pelo aluno Nonato em “pelo meu cabelo ou pela minha cor”, mas assume a “cordialidade” do racismo à brasileira, da “democracia racial”, quando nega ser vítima de injúria ou insulto racial. De acordo com Schwarcz (2012, p. 85) “insistir no mito significa, assim, recuperar uma forma de sociabilidade, em que o princípio de classificação hierárquica permanece sustentado por relações de intimidade”. Na faculdade não se fala sobre racismo em seu cotidiano (a não ser pelo fato de ser crime inafiançável e matéria jurídica) que é transformado nas “brincadeiras” que chamam atenção para a “raça” inferiorizando-a. O aluno cotista é duplamente “excluído” de relações sociais igualitárias por se egresso de escola pública e por ser negro. Entretanto, o aluno Nonato está “incluído” nas relações de poder e de disciplina “que faz [em] funcionar um poder relacional que se autossustenta por seus próprios mecanismos” (FOUCAULT, 2009, p. 170).

Noutras palavras, a intersubjetividade dos alunos no curso de direito da UEPB expressa a silenciosa, mas não menos importante, disciplina que “domestica” o estudante estranho àquela comunidade, seja nas ações branqueadas, seja no reforço do racismo cordial. Para Foucault (2009, p. 164) o poder disciplinar tem por

objetivo “‘adestrar’; ou sem dúvida, adestrar para retirar e se apropriar ainda mais e melhor. Ele não amarra as forças para reduzi-las; procura ligá-las para multiplicá-los e utilizá-los num todo”. As forças aqui articuladas reiteram o mito da Democracia racial, esquadrinhando o aluno que possa fugir à regra; o comportamento do aluno “de fora” deverá corresponder ao modelo estabelecido – entenda-se modelo branco-para, assim, integrar-se. Do aluno cotista é retirada a diferença de sua pertença racial e/ou condição social para se apropriar de sua subjetividade e, então, reforçar o ambiente homogeneizado.

Poderíamos dizer que o mito se extenua sem por isso desaparecer. Ou seja, a oportunidade do mito se mantém, para além de sua desconstrução racional, o que faz com que mesmo reconhecendo a existência do preconceito, no Brasil, a ideia de harmonia racial se imponha aos dados e à própria consciência da discriminação (SCHWARCZ, 2005, p. 164).

Para Norbert Elias e John Scotson (1994) em “Os estabelecidos e outsiders”, as relações de poder produzem a estigmatização do sujeito inferiorizado, valendo-se de quatro formas de hierarquização. A primeira consiste em estigmatizar pela pobreza e dela valer-se para se sobressair diante da condição socioeconômica e da cultura formal; segundo, usar a anomia como característica do sujeito ou grupo marginalizado, na medida em que os consideram como amorais, degenerados e delinquentes; terceiro, atribuir maus hábitos de higiene e limpeza ao associar a cor da pele com sujeira, tristeza e negatividade (“passado negro”, “a roupa está preta”, estar de luto); quarto, tomar a raça inferiorizada como animais, distantes da civilidade (macaco e urubu). O fato de alunos cotistas serem pobres já é suficiente para que suas presenças sejam incômodas, pois que as cotas representam para os “estabelecidos” a inserção de pessoas menos qualificadas, que ferem o processo meritocrático imposto pelo vestibular e consagrado pela sociedade. Mas, além de pobres, podem ser “pretos”, o que acarretaria mais uma desvantagem para os “outsiders”, pois que teriam que superar a hierarquização de classe e também de cor.

Dentre as várias formas de estigmatização da população negra vemos o “insulto racial” como ato recorrente e reiterado cotidianamente, seja nas relações conflituosas, seja nas relações “cordiais” de intimidade, nas quais o uso de termos jocosos serve para a manutenção das hierarquias sociais e raciais construídas ao longo do tempo. “Ah, negro. É um negro” demonstra como a intersubjetividade

dentro da faculdade de direito reconstitui a posição de dominação e de discriminação valendo-se da proximidade que a convivência diária favorece.

Como a posição social e racial dos insultados já está estabelecida historicamente, através de um longo processo anterior de humilhação e subordinação, o próprio termo que os designa enquanto grupo racial ('preto' ou 'negro') já é, em si mesmo, um termo pejorativo, podendo ser usado sinteticamente, sem acompanhamento de adjetivos e qualificativos. 'Negro' ou 'preto' passam, pois, a ser uma síntese verbal para toda uma constelação de estigmas referentes a uma formação racial identitária. (GUIMARÃES, 2006, p. 171).

Quando os colegas se referem ao aluno cotista Nonato como “negro” imprimem a hierarquia social reatualizada no curso de direito com a interjeição “ah, é um negro”, na qual está subentendido “apenas”, para reforçar a suposta insignificância e inadequação do jovem diante do lugar em que se encontra. Ainda, o adjetivo “negro” traz em sua carga semântica o insulto sintético (GUIMARÃES, 2006, p. 173) no qual pertencer à “raça” negra por si só acarretaria a humilhação pretendida. Ser “um negro” supõe, ao mesmo tempo, que os estabelecidos não gostam de sua presença (tida como inferior), como também temem no “outro” a possibilidade de usurpação de um local demarcado como branco. A frase “os preconceitos dos quais fui vítima foi por ser bom aluno; se tirava dez era porque era babão” ilustra a insegurança dos não-cotistas causada pelo bom desempenho acadêmico dos “outsiders”, gerando mais insultos como “babão”, na tentativa de desqualificar o sucesso de “um negro” e reafirmar a apartação racial já existente.

De acordo com Silva Jr. (2001, p. 372) o preconceito é uma “construção mental ou afetiva, uma ideia preconcebida sobre uma pessoa ou grupo de pessoas [...] enquanto este não se exterioriza por meio de condutas, não cabe a ação penal”. Já a discriminação racial só possui materialidade quando for externada por meio de uma ação ou omissão que impeça a igualdade de oportunidades e de tratamento. Contra o preconceito são necessárias medidas que fomentem a desconstrução das ideias negativas acerca da população negra; contra a discriminação cabe a punição penal, assim como a sanção premial para instituições que promovam a igualdade (SILVA JR., 2001, p. 373). O caso narrado por Nonato constitui-se em ação discriminatória, precedida pelo preconceito de cor.

Entretanto, as confusões semânticas não estão contidas apenas no discurso popular, pois que aparecem em muitos casos na legislação pátria: no preâmbulo da Constituição Federal de 1988 tem-se “assegurar a igualdade e a

justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e **sem preconceitos**"; o art 3º, IV nos diz "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, **raça**, sexo, **cor**, idade e quaisquer **outras formas de discriminação**"; no art. 4º, VIII fala-se em "repúdio ou terrorismo e ao racismo"; no art. 5º, XLI, lê-se que "a lei punirá qualquer **discriminação** atentatória dos direitos e liberdades fundamentais", assim como no inciso seguinte observa-se "a prática de **racismo** constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão", dentre outros (BRASIL, 1988). O que se pode verificar é que os termos racismo-discriminação-preconceito aparecem no texto constitucional como sinonímia, sem especificação acerca de suas diferenças ou aplicação. O mesmo se observava na Lei 7.716/89²³, já no 1º artigo, quando dizia que "serão punidos, na forma desta Lei, os crimes de preconceitos de **raça ou de cor**", o uso da conjunção "ou" representa termos homólogos, salientando a unidade entre os termos, ao invés de usar "raça e cor" (BRASIL, 1989).

O fato é que, mesmo diante do uso impreciso da semântica, o preconceito, a discriminação e o racismo estão presentes na história brasileira e articulam, tal como sugerido por Foucault (2009, p. 138), o "quadriculamento" dos sujeitos fazendo que fique "cada indivíduo no seu lugar; e em cada lugar um indivíduo". A partir do chamado "princípio da localização" a clausura posta a serviço da disciplina transforma o "espaço" em local adequado para "conhecer, dominar e utilizar". Não que os sujeitos que vivenciam as relações de poder estejam, de fato, enclausurados, postos em celas tal como nos conventos ou nos quartéis. Aqui, a segregação aparece de maneira mais sutil, nos muros da universidade, de forma a exercer sua disciplina através da separação dos corpos, determinando quem "pode estar" e "onde".

Seria preciso fazer uma 'história dos espaços' – que seria ao mesmo tempo uma 'história dos poderes' – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações econômico-políticas (FOUCAULT, 2011b, p. 212).

A metáfora da clausura dos estudantes negros se concretiza na "invisibilidade" dos sujeitos, seja na baixa representação nos cursos de direito, seja

²³ Este artigo foi revogado e tem a seguinte redação: "Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional" (BRASIL, 1997).

na negação de sua presença. Daí que a separação de cotas raciais, ou mesmo sociais, suscitem tanta controvérsia e rejeição, pois que nelas está a constatação das diferenças que geram desigualdades. Num ambiente no qual a heterogeneidade e o pluralismo são pouco discutidos ou considerados dispensáveis, a disciplina vai fabricando indivíduos e adequando-o ao propósito de um poder.

A minha turma foi a primeira que teve 10% de cotas. E era uma política assim. Eu não sou de acordo com isso, muito embora eu vá ter uma **relação bem cordial** com os alunos da minha sala que sejam dentro da política de cotas. Só que eu vejo como uma forma de excluir, particularmente aqui na UEPB que a gente vê é 50% de cotas, eu **acredito que defasa**. Inclusive eu falei com outros professores que estavam sentindo exatamente isso. Não é a questão de **você estar excluindo** uma pessoa por ela vir de escola pública, mas **pelo fato de que** como você divide a turma metade cotista, metade não cotista, acaba entrando alunos (ênfase ao dizer) muito preparados das escolas particulares e o pessoal de escola pública, apesar deles se esforçarem muito nesse sentido, **eles não são bem preparados**. Então, o que acontece [é que] você vê uma turma metade muito boa e outra metade que não sabe (OLÍVIA, ALUNA NÃO COTISTA/UEPB).

A aluna declara em seu discurso elementos que apontam para relações que estão permeadas pelo preconceito, pela exclusão e pelo ritual de civilidade dentro da universidade. Ela assume que há a exclusão dos alunos cotistas por considerá-los (assim como os professores com quem falou) mal preparados. O preconceito é reforçado com a separação simbólica da sala de aula entre “bons e maus” alunos e também com as regras de “boa etiqueta” que favorecem relacionamentos cordiais. A “cordialidade” em questão é a materialidade do exercício do poder dos alunos não cotistas, assim como dos professores mencionados, sobre os cotistas; uma vez que a exclusão já está delimitada, não há a necessidade de manifestações explícitas de maus tratos porque o local de sujeitado já foi apresentado. Da mesma forma, Foucault nos lembra que “[o poder] sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo que o detém, mas se sabe quem não o possui” (FOUCAULT, 2011b, p. 75).

O exercício de poder expressa-se numa verdade que declara a superioridade de uns em detrimento de outros, uma vez que aquela só pode existir “dentro do” ou “com” poder. A academia, ao estabelecer seus regimes de verdade, produz efeitos institucionalizados de poder através de seus discursos ora proferidos por alunos, ora por professores. A verdade centra-se na forma de discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida à incitação econômica e política;

é objeto de consumo e de debate político (FOUCAULT, 2011b, p. 13). O discurso apresentado pela aluna Olívia baseia-se nas verdades da meritocracia estabelecida pelas universidades, da precariedade do sistema educacional, da educação como mercadoria e da política do universalismo. Todos os discursos apontam para efeitos específicos do poder os quais podem “excluir” os alunos cotistas numa realidade paradoxal na qual são, ao mesmo tempo, incluídos através da política afirmativa e excluídos nas relações de poder. As regras desse discurso elegem com **verdadeira** a “livre” concorrência do vestibular e, assim, a isonomia legal, e como **falsa** a necessidade da diversidade, da equiparação sociorracial em nossa sociedade.

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade, que é a regra, ele introduz, como imperativo útil e resultado de uma medida, toda gradação das diferenças individuais [...] tratar-se-á cada vez menos daquelas justas em que os alunos defrontavam forças e cada vez mais de uma comparação perpétua de cada um com todos, que permite ao mesmo tempo medir e sancionar (FOUCAULT, 2009, p. 178).

Ilustração 8 – Trote racista/sexista no curso de direito da UFMG



Fonte: <http://imguol.com/2013/03/18/18mar2013---trote-realizado-por-alunos-da-faculdade-de-direito-da-ufmg-gera-acusacoes-de-racismo-universidade-investiga-o-caso-1363635827102_615x300.jpg>

A imagem acima, produzida durante um trote no curso de direito da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG em março de 2013, serve de ilustração para situações que se dão naturalizadas no cotidiano das relações sociais, com a violência de gênero e o racismo. À primeira vista, vemos representada a superioridade do homem sobre a mulher; do branco sobre o negro; do rico sobre o

pobre; do veterano sobre o calouro; do não cotista sobre o cotista. Pois que a mulher está acorrentada e conduzida por um homem, que o corpo branco pintado representa o negro, que a inscrição revela ser caloura e ser cotista, pela cor e pela subordinação. Entretanto, ao considerarmos mais, sobre a imagem recaem forças fugidias, dispersas e escorregadias nas quais podemos perscrutar outras palpitações, pois “que atrás das coisas há algo inteiramente diferente: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas” (FOUCAULT, 2011b, p. 18). A imagem causa o estranhamento inicial, próprio a uma sociedade democrática liberal, ao mesmo tempo em que a mantém impassível. Fere a “ética” estabelecida e, simultaneamente, a enaltece: o uso de correntes não se adéqua à realidade de direitos fundamentais, porém, na mesma medida, há a “liberdade” de escolha. Nesse sentido, a situação reifica a governamentalidade a que os sujeitos estão expostos. O jovem está sorrindo, usando camisa de mangas longas (que aludem à sua condição de estagiário forense), inatingível pelos que estão ao seu redor; a jovem branca figura em perfil oblíquo, de corpo exposto e sujo com letreiro autoexplicativo “caloura Chica da Silva”.

O trote, que é um ritual de passagem, cuja gestualidade e valor simbólico já estão “normalizados” nas faculdades e se dão sem maiores alardes, denota mais do que a “brincadeira” despretensiosa pretende demonstrar: “essa microfísica supõe que o poder que é aí exercido não seja concebido como propriedade, mas como estratégia” (FOUCAULT, 2009, p. 31). A estratégia em questão delimita, para quem está chegando – os alunos cotistas- qual é o lugar disponível para a sua condição; o corpo pintado metaforiza a “sujeira” que consideram no ser negro em caricatura: “em cada momento da história a dominação se fixa em um ritual; ela impõe obrigações e direitos. Ela estabelece marcas, grava lembranças nas coisas e até nos corpos; ela se torna responsável pelas dívidas” (FOUCAULT, 2011b, p. 25). Todos que estão ao redor parecem não perceber o que se passa, ou, talvez, não dar importância. O ato gerou discussão e polêmica na mídia, com cartas de repúdio do Programa de Ações Afirmativas da UFMG e do Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial, culminando com sindicância para apurar o fato.

Contudo, para além da tipificação criminal, o ato ocorrido dentro da faculdade de direito apresenta a forma como as ações afirmativas com recorte racial

geralmente são vistas, como o poder disciplinar regula fortemente os comportamentos e os faz reprodução. Os trotes são tomados como exercício da tradição e são repetidos por quem os sofreu: “o poder produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que dele se pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2009, p. 185). Os rituais de verdade na universidade assinalam que há separação para o que se pretendeu reunir; o corpo como vetor de dominação e o sujeito dócil.

6 O PODER E SUAS RELAÇÕES CAPILARES NOS CURSOS DE DIREITO

As ações afirmativas são uma expressão política de poder que traz em seu bojo a reivindicação de igualdade material, o combate ao racismo institucional, assim como a possibilidade de afirmação de uma pluralidade de pensamentos anti-racistas, de inclusão e de luta nas relações de poder. Elas estão no cenário educativo como vetores de capilaridades do poder uma vez que, com sua introdução nas universidades públicas, novos sujeitos passam a atuar em novas modalidades e expressões socioacadêmicas. Nessa perspectiva, os sujeitos passam a ser formados a partir das múltiplas conexões entre si, entre alunos cotistas e não cotistas, entre alunos e professores através do dueto “saber e poder”. Sua identidade, que é forjada quotidianamente, é o reflexo de forças que atuam sobre o sujeito, em especial, as várias pedagogias e tecnologias de sujeição (DEACON; PARKER, 2011, p. 97) e a negação e luta contra a desigualdade sociorracial.

Os sujeitos são constituídos dentro de determinadas condições de conhecimento – epistemes – em contextos sócio-históricos específicos a partir de mecanismos de controle e regulação (SILVA, 2011b, p. 254). Esses mecanismos de caráter difuso estão dispersos nas várias instituições sociais e na vida diária como na família, na igreja, na escola. Mas, muito mais que aparelhos de reprodução social, são, primeiramente, dispositivos de circulação de poder (AQUINO, 2008). A escola, e também por definição a universidade, faz parte desses mecanismos que se voltam para a disciplina e regulação dos indivíduos. Entretanto, a constituição dos sujeitos não se dá deterministicamente, como que programada num a priori a – histórico; muito ao contrário, as subjetividades se dão no embate do poder entre os discursos estabelecidos e as normas pedagógicas e a sua rejeição (VEIGA-NETO, 2011, p. 228).

Nas investigações de base foucaultiana busca-se o “como” do poder, a forma de seu exercício, especialmente nas microcapilaridades experimentadas nos pontos mais distantes do “olho” do Estado. O poder só é experienciado, praticado dentro de uma relação; é circular, uma vez que todos o exercem, mesmo que de formas e com forças diferentes (MARSHALL, 2011, p. 23). Diante dessa perspectiva, como determinadas epistemes favorecem certas verdades? Noutras palavras, como as relações de poder dentro do curso de direito criam seus sujeitos? Os cotistas, nessa medida, são sujeitados ao saber/poder forjado pela disciplina universitária?

Uma verdade muito em voga nas universidades, e também no curso de direito, estabelece-se em paradigmas de tradição iluminista, ligados ao pensamento secular, materialista, racionalista e individualista (DEACON; PARKER, 2011, p. 97). Dessa forma, os discursos educacionais jurídicos também estão ligados aos postulados iluministas fundamentalmente no que se refere ao sujeito e ao universalismo. O sujeito, entendido como universal, é indivisível e racional, cognoscente e totalizante; o universalismo, por seu turno, funda um sujeito cuja essência é absoluta e atemporal. Um e outro se complementam numa dialética primeira, afirmados, nas palavras de Foucault (2011b), em relações de “contrato-opressão”. Dentro dessa visão, as ações afirmativas e as cotas para negros e pobres são tomadas como certo tipo de institucionalização da discriminação ao reconhecer direitos diferentes para o mesmo sujeito universal. O que se desconsidera, nessa ótica, é que as relações humanas são entrecruzadas por relações de poder, que sempre demarcam lados e posturas, sem, entretanto, fixá-las nesse ou naquele papel.

A ideia do que é uma pessoa, ou um eu, ou um sujeito, é histórica e culturalmente contingente, embora a nós, nativos de uma determinada cultura e nela constituídos, nos pareça evidente e quase ‘natural’ esse modo tão ‘peculiar’ de entendermos a nós mesmos [...] O que é histórica e contingente não é apenas a nossa concepção do que é uma pessoa humana, mas também, e, sobretudo, nosso modo de nos comportar (LARROSA, 2011, p. 41).

As relações de poder no mundo acadêmico do direito, e assim também em muitos cursos considerados de prestígio, promovem a “invisibilidade” das forças que atuam no seu interior de modo a conjugar o ambiente de elite com a proposta universalista, sem que essa mesma conjunção não pese como contraditória. A forma como o poder é exercido, as técnicas e táticas parecem encontrar âncora exclusivamente no “outro”; para o direito, há o conjunto etéreo, essencial, apartado da realidade, ou fixado numa verdade de classe. O “outro” é quem comete a injustiça, promove a discriminação, evita que haja a mudança. A partir desses micropoderes, situados no racismo não dito, por exemplo, as subjetividades vão sendo moldadas quase que “naturalmente”.

A formação dos estudantes de direito se dá em via de mão dupla, mas está regulada por práticas pedagógicas que, mais que mediadoras, são construtoras da experiência de si (LARROSA, 2011, p. 38). A experiência de si é o resultado da

articulação de discursos de verdade, as práticas disciplinares que pesam sobre o corpo e as escolhas subjetivas que se dão num processo histórico muito específico que constrói o “eu”. O sujeito pedagógico é compreendido, sobretudo, a partir dos processos de subjetivação, ou seja, pelas formas com que as práticas pedagógicas compõem as relações do sujeito consigo mesmo e, por conseguinte, com os demais sujeitos. O estudante cotista é formado pelas falas, confissões e julgamentos de si. Nessa perspectiva, os regimes de verdade em que estão imersos apontam para a secundarização de sua condição, ratificando sua “integração” em detrimento da inclusão efetiva. Para os alunos da UEPB as cotas raciais são rejeitadas à unanimidade, diferentemente das cotas sociais que são aceitas largamente. A diferença entre aceitação e negação da política de cotas situa-se na longa construção social que se afirma numa “sociedade igualitária”, na condição socioeconômica da clientela e na crença exclusiva da estratificação por classes.

Eu tenho uma opinião diversa para as raciais e para as de escolas públicas. As de escola pública eu sou a favor; **as raciais, não**. Porque eu acho que o que influencia foi o ensino que você teve. Então, se você é um negro ou um branco que teve o mesmo ensino na escola pública, você merece ter o mesmo acesso, passar pelo mesmo lugar, agora não simplesmente porque você é negro. Você pode ser negro e ter tido um ótimo ensino em escola particular. Eu não acho que seja justo você competir com quem não teve... [...] O **curso de direito é favorável ao multiculturalismo**. Acho que até a gente lida com isso, inclusive na elaboração da lei de cotas... Acho. (BEATRIZ- ALUNA NÃO COTISTA/ UEPB).

O discurso acima apresentado aponta para a dissociação que se opera entre a realidade particular e subjetiva para outra de tipo mais abrangente. A aluna Beatriz separa o curso de direito em que estuda, no qual não são aceitas as cotas raciais, do direito enquanto “essência”, longínquo, que escreve leis sobre cotas. Há preponderância do discurso “politicamente correto” favorável ao multiculturalismo, como que numa bandeira articulada com o “progresso”, que se degenera com a negação da diversidade. A um só tempo, o regime de verdade que se apresenta para o aluno calouro é de que “todos são iguais”, desde que preencham certas “especificidades” que, na fala em questão, são entendidas como pertencer à elite ou ser aluno de escola pública “agraciado” pelas cotas. Entretanto, cada um terá seu lugar: o de estudante de direito por “direito” e o estudante por “favorecimento”.

Na medida em que os alunos cotistas raciais não são aceitos e que os advindos de escola pública o são com restrições, as pedagogias de dominação entram em cena modelando sujeitos dóceis “a uma nova dominação política (quase

invisível) que garante a governamentalidade em termos modernos” (VEIGA-NETO, 2011, p. 229). Essa nova dominação faz restabelecer as sujeições de forma que os estudantes de direito possam “conviver” com o “quase” diferente, mas sempre o lembrando que é “desigual”. À semelhança do discurso da aluna Beatriz, dito alhures, as falas dos estudantes de direito da UEPB, em sua maioria, contam que o curso é propício ao multiculturalismo, entretanto ponderam o seu caráter elitizado. O que nos leva a refletir sobre o fato de o curso de direito estar associado a uma elite e isso não ser entendido pelos sujeitos como elemento discriminatório, unísono e homogeneizador.

O ser “elitizado” faz parte de um discurso aceito e reproduzido pelos alunos que assim também o constroem, fechando a riqueza do ambiente multiculturalista e multirracial na universidade. Num ambiente estéril a identidade se mantém essencializada, estanque, ausente de reflexão acerca da construção que fazemos do outro e de como construímos nossa identidade histórico-cultural-social: “em geral, quando se promove o diálogo intercultural se assume uma abordagem de orientação liberal e se focaliza, com frequência, as interações de um modo superficial” (CANDAU, 2008, p. 17). Nessa ótica não são consideradas as temáticas referentes às relações de poder e identidade; configuram-se relações multiculturais de caráter “descritivo”, que caracterizam as sociedades atuais. Ao contrário daquele entendimento, na perspectiva do multiculturalismo intercultural (ou interativo²⁴) toma-se a cultura como algo em processo, que reconhece a hibridização cultural dentro dum contexto de poder e de hierarquização.

A educação, numa visão intercultural, pode transformar seus tempos, espaços e currículos na tentativa de, ao reconhecer as diferenças, entrecruzá-las, fazendo com que os sujeitos envolvidos se percebam como “identidades em curso”. A função social do currículo aponta para a conscientização acerca das situações de opressão e de preconceito, ao estimular a imagem positiva dos grupos subalternizados e promover o enfrentamento à violência e à discriminação. As identidades são construídas por práticas discursivas e cabe também à escola elucidar como as diferenças são elaboradas e de que maneira os sujeitos podem se posicionar em relação ao outro através do respeito e da dignidade.

²⁴ Para Hall (2003) multiculturalismo crítico enfoca o poder, o privilégio, as hierarquias das opressões e os movimentos de resistência. O autor faz a distinção entre “multicultural” – que é a condição de toda sociedade atual; que é termo qualificativo – e “multiculturalismo” – entendido como filosofia, estratégia ou política: é a forma “como” se trata da questão multicultural.

Para os alunos da UFPB o entendimento acerca do multiculturalismo é construído em oposição à referência “elite”. Todos os alunos entrevistados entendem que o curso de direito deveria ser propício à convivência plural, o que não ocorre. Devido à presença marcante de estudantes das classes mais abastadas da sociedade, as elites são microrreproduzidas no interior do curso da mesma forma que a ausência da “diferença” se manifesta. Muito embora os alunos relatem essa característica conservadora do curso, alguns já consideram que a implantação das ações afirmativas contribuiu, mesmo que introdutoriamente, para a mudança de perfil do estudante de direito.

Não considero **o curso de direito** um ambiente multiculturalista. Eu costumo dizer que o curso de direito tem gênero, cor e raça: **é masculino, branco e rico**. Então, é necessário que haja inclusão (IVO, ALUNO NÃO COTISTA UFPB).

Multiculturalista o curso de direito? Não (risos). **Eu acredito que esteja mudando justamente por causa das cotas**, mas como eu disse: quem entra na universidade é, em geral, estudante de escola particular, pertence a uma classe específica. E, dessa forma, eu não acredito que haja multiculturalismo (SANDRA- ALUNA NÃO COTISTA/UFPB).

Todos os alunos entrevistados na UFPB declaram que não há a presença do multiculturalismo no curso de direito e consideram ser de fundamental importância a sua prática para superação do conservadorismo. Para metade dos professores entrevistados na UFPB o multiculturalismo é uma realidade da universidade, que é “palco principal” e tem “papel fundamental”, no fomento de novas práticas e pensamentos. Entretanto, quando indagados acerca do multiculturalismo no curso de direito a maioria nega a sua existência mencionando que é um curso de “elite”. A dissociação entre universidade e direito, no que tange à perspectiva multiculturalista, reflete um “modelo implícito de poder: uma disseminação de micropoderes” (FOUCAULT, 2011b, p. 159) uma vez que, através de suas tecnologias, promove a apartação do curso, e sua constante reedição, com a preparação dos projetos pedagógicos, com os currículos e com as metodologias em sala de aula. Os micropoderes se dão “sem aparelho único” traspassados no cotidiano acadêmico do curso de direito de tal forma que ele se torna distinto do “*corpus universitas*”.

Eu acho que a universidade é o palco principal. A nossa instituição, principalmente a **universidade pública, tem essa vocação**, tendo em vista que é um instrumento de positivação de políticas públicas estatais,

municipais. Eu entendo que a universidade tem um papel fundamental (BRUNA- PROFESSORA/UFPB).

É ainda muito elitista. Muito elitista. O nosso comportamento, eu falo não mais como docente porque tem alguns colegas que são mais **elitizados**, que se afastam de nós, do grupo como um todo, por exercerem **outras atribuições** e também por advirem de outras classes sociais, a gente nota um pouco aquela reserva. Mas dentre os alunos, eu noto em sala de aula, **ni-ti-da-men-te**, a formação dos grupos. Seja por ideologia política, cultural, comportamental, religiosa, seja também por questões ainda, é de se pasmar, por questões financeiras. Há o grupo dos que são mais abastados e o grupo dos que não são (HÉLIA- PROFESSORA/UFPB).

Na atuação dos aparelhos dispersos do poder as múltiplas formas de dominação se dão no interior do corpo social, localmente. No curso de direito na UFPB vemos, a partir da fala da professora Hélia, as sujeições se manifestarem também entre os professores e seus pares uma vez que alguns, que são juízes ou promotores (“outras atribuições”), preferem se “afastar” de seus colegas. Não se trata apenas de “advirem de outras classes sociais”, conforme a narrativa acima ilustra, mas principalmente pela hierarquia de poder que os cargos jurídicos conferem em nossa sociedade. A partir desta tônica elitizada e hierarquizante as subjetividades, tanto de alunos quanto de professores, são “ao mesmo tempo criadores e efeitos de relações de poder e saber; veículos e alvos de discursos poderosos” (DEACON; PARKER, 2011, p. 101). O modo como a fala acima é apresentada remete-nos à diferença do discurso da relação profissional – tratada com eufemismos ou expressões reticentes – do modo incisivo como se refere aos alunos – “noto ni-ti-da-men-te a formação dos grupos”.

Para os professores da UEPB o entendimento sobre o multiculturalismo ocorre nos mesmos percentuais do curso federal, nos quais a metade considera que as relações não são multiculturalistas por variados motivos, desde a faculdade estar localizada fisicamente separada de outros cursos, por direito ser considerado “hermético” (DORIVAL), pela desigualdade econômica. Os outros 50% dos professores entendem que o multiculturalismo “ocorre naturalmente” (BIANCA), pois “vivemos num país muito miscigenado” (LÚCIO) no mesmo curso e que é um processo de transformação “dando os primeiros passos” (MARCOS). Nesse sentido o termo multiculturalismo assume a sua polifonia característica, sem, entretanto, desligar-se de sua concepção de projeto, das técnicas e metodologias de poder que são experimentadas dentro de um modelo conservador, basta que se observe a miscigenação como sinônimo de diversidade.

No modelo liberal de educação o poder sempre é considerado como repressivo, negativo e como propriedade do Estado e de seus aparelhos de reprodução; excludente por natureza está a serviço do controle social para seu benefício. Da mesma maneira, as pedagogias de todo o tipo são encaradas como elemento de vigilância e de dominação. O panoptismo é, de maneira singular, uma invenção do poder especializada em observação hierarquizada, sobretudo em níveis locais como escolas, casernas e hospitais (FOUCAULT, 2011b, p. 160). Esta ferramenta torna-se indispensável para a vigilância dos sujeitos e no controle dos seus corpos, uma vez que expõe, inclusive para o próprio indivíduo, as ações que são praticadas e que tipo de organização discursiva está em andamento.

Dentro dos cursos de direito, dados os depoimentos dos alunos e também de seus professores, a vigilância recairá sobre os corpos desde mesmo antes do vestibular, com a separação dos alunos em escolas públicas e escolas privadas, com a preparação em cursinho pré-vestibular e com a escolha da formação a ser cursada. Os corpos são modelados para agir em conformidade com as regras estabelecidas: a jornada de estudos para ingressar na universidade, o tipo de festa que podem frequentar, quais amigos serão adequados para sua companhia. Uma vez o indivíduo compondo o universo jurídico-acadêmico a vigilância sobre o corpo recairá mais uma vez, agora mais discreta e sonsa, na etiqueta do estudante universitário, nas notas, na participação em congressos, na prática de atividades acadêmicas como monitoria, pesquisa e extensão, na relação “cordial” com professores e colegas, no conteúdo programático dos componentes curriculares.

Pensamos em todo caso que o corpo tem apenas as leis de sua fisiologia, e que ele escapa à história. Novo erro; ele é formado por uma série de regimes que o constroem; ele é destroçado por ritmos de trabalho, repouso e festa; ele é intoxicado por venenos – alimentos ou valores, hábitos alimentares e leis morais, simultaneamente; ele cria resistências (FOUCAULT, 2011b, p. 27).

Nas sociedades disciplinares investigadas por Foucault há um novo tipo de relação que perpassa todos os tipos de instituição e que se liga diretamente ao poder (AQUINO, 2008, p. 143). Essa relação promove um sistema de obediência e eficácia, que se exerce por meios generalizados sobre o corpo. “O corpo funciona como se fosse uma fronteira viva para delimitar, em relação aos outros, a soberania da pessoa [...] traduz o aprisionamento do homem sobre si mesmo” (LE BRETON, 2010, p. 31). Dessa forma, o homem permite, através de seu corpo, que as

pedagogias sejam transportadas e que o poder tenha os seus efeitos. Para os membros do curso de direito as sujeições se diferenciam à medida que também são diferenciados os postos e funções que cada um ocupe, a partir logo da forma de inserção na faculdade como cotistas ou não. Na aula de direito penal, por exemplo, o tema racismo será tratado como crime, terá sua tipologia analisada e verificada a pena correspondente; ao assim fazê-lo, o professor corresponde ao conteúdo programático e, por conseguinte, à pedagogia escolhida. Entretanto, se a discussão sobre o racismo ultrapassasse a esfera criminal e se estendesse a uma perspectiva que o desnudasse em nossa sociedade e em nossas práticas ele seria o vetor potencial de uma pedagogia subversiva, de resistência.

As inscrições que recaem sobre o corpo são muito mais históricas que físicas, mas isso não implica dizer que sobre o corpo físico não se observem marcações correspondentes às relações de poder nas quais ele se inscreva e que também são contingentes. Para o jovem estudante de direito há os vestígios de sua ascendência, a regulação de seus comportamentos, a correspondência à sua pertença, as formas de vestir e de falar. Alguns depoimentos, de ambas as faculdades, coincidem no que se refere à conduta dos alunos acerca da construção de suas subjetividades.

Eu vejo determinado contexto do próprio curso como mais **elitizado**. E tem determinados alunos que ainda acreditam e buscam enaltecer essa situação do curso (OLÍVIA- NÃO COTISTA/UEPB).

A minha turma é **bem dividida** e se a gente parar para prestar atenção tem a influência do poder aquisitivo. Os grupos, mais ou menos, se orientam; as pessoas que tem mais condição andam em grupos de amigos, juntos, não é? (SANDRA-NÃO COTISTA/UFPB).

Mas era pelo jeito, pela aparência da pessoa que era mais 'lixadinha', mais simples comparada com o pessoal de direito que é um desfile de moda, altos 'looks' que, às vezes, ainda nem chegou ao Brasil. Aí eu pensava: 'Nossa! Eu vou-me embora daqui...' (QUÊNIA- COTISTA/UFPB).

Os micropoderes aparecem na separação dos corpos, na forma de se vestir, na relação interpessoal, no estilo de vida que levam. As técnicas e pedagogias de dominação vão produzindo saberes e “verdades” no mesmo compasso em que esquadrinham os corpos e confirmam os discursos dos aparelhos de saber. Como toda experiência subjetiva se constrói no coletivo e no contexto histórico, haverá sempre um índice, um roteiro ao qual o ator social deverá

corresponder já que “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em algumas das modalidades incluídas nesse repertório” (LARROSA, 2011, p. 45). As experiências de si apresentadas num ambiente de relações de poder marcadamente excludentes, como as que ainda se dão no curso de direito, tendem a reencenar o papel de dominador e de dominado. Mesmo sabendo que o poder não pode ser retido em algo ou alguém as suas ferramentas são capazes de engendrar discursos que valham decisivamente no contexto local, como nas faculdades de direito da Paraíba.

As relações capilares de exclusão e de dominação vão se construindo em ascese, de modo que o centro do poder não se torna seu alvo explícito nem mais importante; diferentemente, o fazer diário da marcação dos diálogos e da convivência recíproca entre os sujeitos passa a ser a tônica de efetivação do poder.

Seria preciso fazer uma ‘história dos espaços’ – que seria ao mesmo tempo uma ‘história dos poderes’ – que estudasse desde as grandes estratégias da geopolítica até as pequenas táticas do habitat, da arquitetura institucional, da sala de aula ou da organização hospitalar, passando pelas implantações político-econômicas (FOUCAULT, 2011b, p. 212).

Não é necessário que pesem sobre os alunos cotistas o ideal da isonomia burguesa e a soberania do direito, tão imponentes; as pequenas recusas cotidianas como sentar-se afastado do “outro”; a distância no horário de intervalo; a partilha de opiniões ou assuntos distantes de uma ou de outra realidade são suficientes para fazer vigorar os operadores materiais da dominação. Os micropoderes se exercem sobre os pares em diferentes níveis e domínios, cujas extensões tão variadas cambiam de acordo com a experiência de si de cada sujeito (FOUCAULT, 2011b, p. 174).

Um professor falou um dia em assuntos polêmicos como cotas, aborto. O pessoal que não tinha direito às cotas se manifestou como se o cotista fosse uma pessoa totalmente incapacitada e muitas vezes, por conta de eles dizerem isso eles, às vezes, **fazem com que o cotista, a pessoa que tem direito às cotas, se ache assim.** Eu me lembro de uma pessoa que tinha direito às cotas sempre botava como não cotista (no vestibular). Quando entrei eu estava vendo as pessoas muito naquele padrão ‘de estudante de direito’ (QUÊNIA- COTISTA/UFPB).

Eu acho que pelo menos na UEPB, que já me deu a oportunidade de conhecer outras pessoas de outros campi ou aqui mesmo na universidade mesmo, não há discriminação racial, racista. Há **uma brincadeira** ou outra

porque realmente a **quantidade de pessoas negras é bem menor**, eles são poucos. Mas eu não vejo (NÍVEA- COTISTA/UEPB).

O poder deve ser entendido mais nas suas extremidades, nas quais as ações e omissões se fazem naturalizadas, de forma a constituírem a conduta do aluno, seja ele cotista ou não: “apenas um olhar. Um olhar que vigia, e que cada um, sentindo-o pesar sobre si, acabará por interiorizar, a ponto de observar a si mesmo; sendo assim, cada um exercerá esta vigilância sobre e contra si mesmo” (FOUCAULT, 2011b, p. 218). A reciprocidade entre os pares faz com que a recusa das cotas se materialize de um lado, na negação do exercício de direito e, do outro, na subalternização dos jovens cotistas. Com a fala da aluna Nívea observamos que o fato de haver menos pessoas negras na faculdade (e sobre elas incidirem as “brincadeiras” racistas) não é suficiente para que a estudante “veja” como as relações de poder se dão de forma insidiosa. A jovem aluna não enxerga o racismo em sua volta uma vez que sua condição de cotista de escola pública não a compele para tal, sobretudo quando se autodeclara como “branca” (pele e olhos claros) e sua pertença seja tomada como referencial em nossa sociedade.

A interdição do “conhecer” quem é aluno cotista indica um dos pontos de estrangulamento dessa relação, pois que o poder utiliza-se da violência ou da interdição em caso extremos. Todos os professores, de ambas as universidades, declaram que não sabem quem são os alunos cotistas porque “eles se diluem no universo” (NOÊMIA/UFPB) ou “porque é exposição que fere o orgulho” (DORIVAL UEPB). Entretanto, a omissão desta ação aponta para o discurso conservador da isonomia e o subsequente reforço dos micropoderes de sua sustentação. Nesse processo pedagógico vemos a materialização de relações de poder entre professores e alunos, sobretudo no binômio saber/poder, uma vez que o aluno cotista fica “diluído” enquanto estudante e sobre ele incidem os regimes de verdade da faculdade.

6.1 SUJEITOS, PEDAGOGIAS E (DIS) CURSOS DE DIREITO

O discurso representa inquietação, realidade material, existência transitória, poderes e perigos cuja produção é controlada, selecionada e redistribuída por procedimentos que visam a dominar a sua materialidade (FOUCAULT, 2010b, p. 8). Ele deixa transparecer, contudo, não apenas o que quis

que se mostrasse; indiferente à vontade do sujeito, a verdade e o poder estão indissociavelmente entrecruzados nos discursos que são produzidos cotidianamente em nossa sociedade. Os discursos definem ações e eventos a partir de “uma verdade” específica e local, cuja aplicação se dá em relações de poder. Dessa forma, não há discurso “neutro”, alheio à realidade, desprendido dos sujeitos; ele representa a vontade de seu agente, que estará irremediavelmente comprometida.

Os discursos não nascem desvinculados, sem filiação; ao contrário, demonstram a posição-de-sujeito na qual foram gestados e quais são as implicações diretas dessa demarcação. Isso quer dizer que o discurso é moldado pelos sistemas de exclusão que são responsáveis por resgatar as palavras que são ditas, de maneira a enfatizá-las ou retê-las em seu significado e aplicação. Os sistemas de exclusão podem ser externos (interdição e vontade de verdade) ou podem ter controles internos (comentário e disciplina) (FOUCAULT, 2010b, p. 15).

A palavra proibida – interdito – resume o que pode figurar explicitamente num discurso, através do que dizer, do local em que se diz e de quem diz. Daí que os discursos só podem ser compreendidos quando inseridos em determinada realidade, na relação intersubjetiva que o produz. Quando alguém emite um juízo ou uma opinião acerca de algo não o faz desconectado de sua localização: o faz no exercício de micropoderes. A vontade de verdade se exerce na separação entre o “verdadeiro” e o “falso”, na medida em que é reforçada por bases institucionais, como nas pedagogias, e reconduzida pelo modo como o saber é aplicado em nossa sociedade (FOUCAULT, 2010, p. 17).

Essa vontade de verdade assim apoiada sobre um suporte e uma distribuição institucional tende a exercer sobre os outros discursos – estou sempre falando de nossa sociedade – uma espécie de pressão e como que um poder de coerção (FOUCAULT, 2010b, p. 18).

As ciências passam a ratificar determinados discursos que são duplamente produzidos pela vontade de verdade que se deseja distribuir e pelo saber produzido por aquela vontade. Dessa forma, as instituições sociais apoiam seus discursos e verdades a partir do que é dito no interior de sua própria justificação. O discurso negativo que se cria em torno às ações afirmativas partilha de uma “verdade” situada no sujeito indivisível, na existência de uma única “raça”, na possibilidade de uma “apartação social”. Tais verdades correspondem ao seu berço ocidental e burguês, que no Brasil encontra amparo no sistema jurídico, e nele

produz a sua superação com o contradiscurso. Nos (dis) cursos de direito há a materialização de “vontades de verdade” que reclamam para si a titularidade da “justiça” como uma espécie de saber/poder. À medida que sua representação (da justiça) se dá “com vendas nos olhos e espada nas mãos” o conhecimento virá de forma indistinta, e assim também, o julgamento. Esta metáfora da isonomia e do poder “erga omnes” se espraia para o contexto local na política pública universalista, nas pedagogias conservadoras, no vestibular, no não reconhecimento dos alunos cotistas por parte dos professores, dentre outros.

O comentário é um tipo de procedimento de delimitação interna do discurso que verifica o desnível que se dá entre os textos produzidos pelo “autor” social, de modo a expor o que estava contido “silenciosamente” no primeiro texto. O comentário “permite-lhe dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado” (FOUCAULT, 2010b, p. 26), de forma a repetir o que não foi dito, pois que pairava sobre o primeiro texto, e dizer o que já foi dito efetivamente com a recitação.

A disciplina, outro procedimento interno de delimitação, faz com que os discursos respondam a determinadas questões, uma vez que ela “é aquilo que é requerido para a construção de novos enunciados” e também a condição de “formular, e de formular, indefinidamente, proposições novas” (FOUCAULT, 2010b, p. 30). A disciplina do discurso legal-positivista, por exemplo, recorre ao sistema, à estrutura e aos valores simbólicos do modelo jurídico romano-germânico, fora do qual os seus textos seriam formulados por outras proposições. Com a elucidação dos procedimentos de controle e de regulação do discurso podemos compreender como os sujeitos constroem e são construídos pelos discursos perpassados de poder, pois “o que somos, ou melhor ainda, o sentido de quem somos, depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos” (LARROSA, 2011, p. 48). Quais são as histórias que os alunos de direito tem ouvido? Quais são os textos que são articulados para e por eles? Quais discursos estão contidos nas relações diárias estabelecidas no curso e fora dele?

Aos alunos brancos e negros as histórias são dirigidas para o enfrentamento igualitário, para a livre concorrência e para a meritocracia. Entretanto, a apropriação feita pelas histórias “contadas a si” são bem diferentes, uma vez que as relações sociais, raciais e escolares não são equalizadas e, que, por isso não podem gerar uma concorrência sem vícios, nem reivindicar o mérito para quem não

tem as mesmas oportunidades. As histórias que os jovens cotistas tem contado a si passam pela absorção da superioridade de uns sobre outros, pelo silenciamento de sua pertença racial, pela reticência de sua condição de aluno “diferente”.

O sujeito pedagógico aparece, então, como o resultado da articulação entre, por um lado, os discursos que o nomeiam, discursos pedagógicos que pretendem ser científicos e, por outro lado, as práticas institucionais que o capturam (LARROSA, 2011, p. 52).

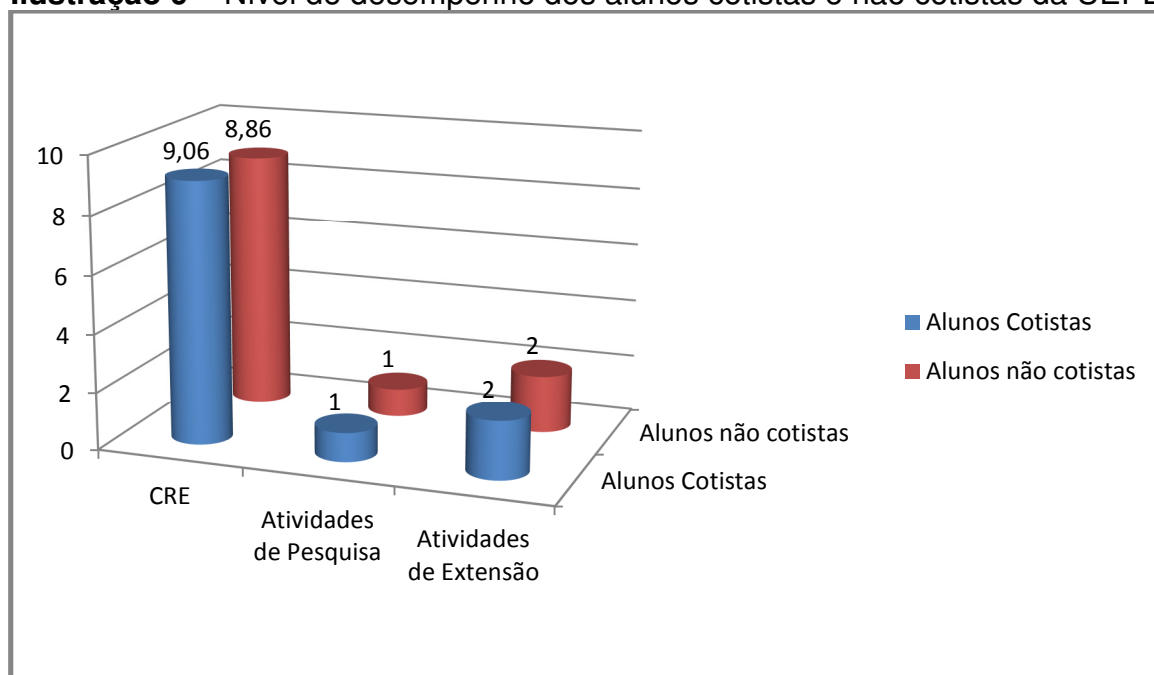
Os discursos educacionais supõem a busca da verdade e sua utilização por sujeitos dóceis. O ato de educar é valer-se da tríade de disciplinamento – vigilância, confissão e exame – à qual professores e alunos são sujeitados. Nas relações de poder nas faculdades de direito pesquisadas a referida tríade é mecanismo indispensável para a constituição do sujeito-objeto de si e do outro, do professor e do aluno (DEACON; PARKER, 2011, p. 103). Os estudantes, cotistas ou não, apresentam na confissão e vigilância parte de seu sujeito e também a forma como exercem seus poderes, discerníveis a partir de sua voz. Da mesma forma, os professores do curso de direito demonstram em suas pedagogias (tradicionais ou libertárias, conservadoras ou críticas) as tecnologias de poder para a subordinação (inclusive de si).

O exame é a combinação entre o exercício da vigilância e do poder disciplinar que exprime mais concretamente os vieses que se costuram nas capilaridades do poder. O exame, representado no CRE (coeficiente de rendimento escolar), denota a posição que cada aluno ocupa numa hierarquia forjada a partir das posições-de-sujeito que cada um experiencia e também em quais locais esses sujeitos podem transitar. Um exemplo disso é a forma de ingresso em projetos de pesquisa ou de extensão que quase sempre utiliza o CRE como critério de seleção. A busca pela nota faz dos alunos indivíduos sujeitados aos professores; faz com que cotistas e não cotistas demarquem posições de mando; faz com que professores sejam sujeitados ao padrão que a nota atribui ao classificar, por ventura, o aluno que não tenha o melhor perfil para aquele determinado trabalho. No exame “vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração de força e o estabelecimento da verdade” (FOUCAULT, 2009, p. 177).

Entre os alunos cotistas da UEPB a média do rendimento escolar é de 9.06; para os não cotistas o rendimento é de 8.86. Pelo coeficiente apresentado não há diferença considerável entre os alunos, inclusive no que se refere à participação

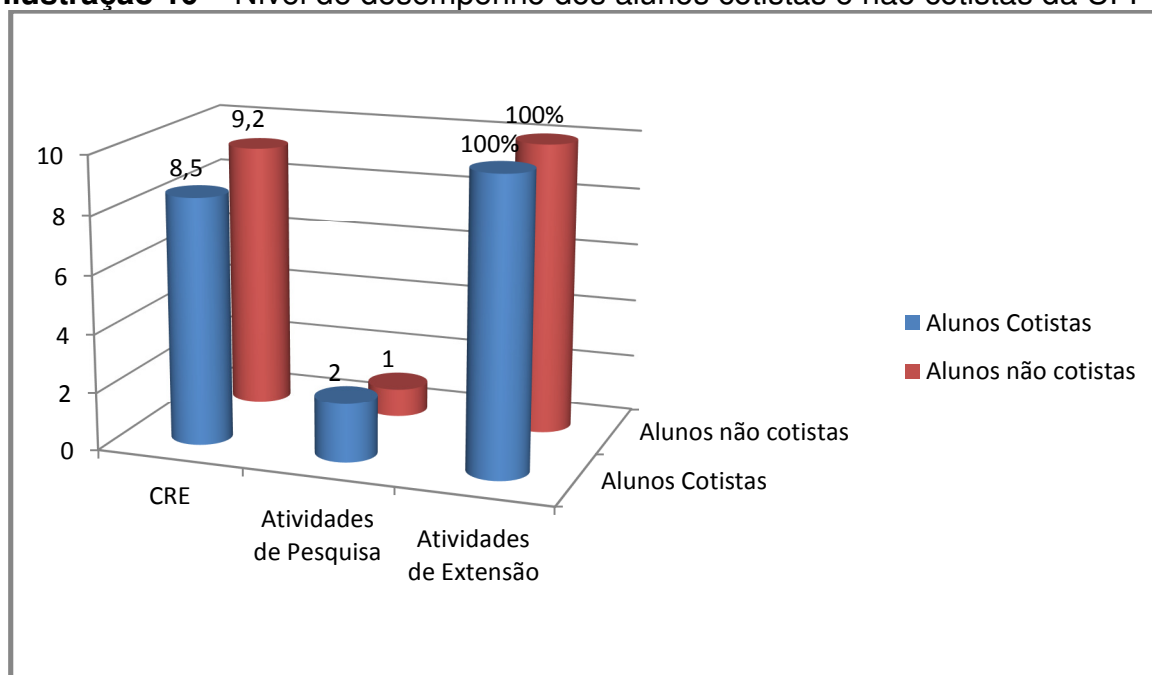
em atividades de pesquisa, com 1 (um) estudante cotista e outro não cotista no projeto “Direito do consumidor”. Para atividades de extensão, conta-se com a participação de 2 (dois) cotistas e 2 (dois) não cotistas no projeto “Direito para todos”.

Ilustração 9 – Nível de desempenho dos alunos cotistas e não cotistas da UEPB



Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

Os estudantes cotistas da UFPB possuem CRE de 8.5 enquanto que os não cotistas tem a média de 9.2. No que tange à extensão todos os alunos pesquisados no curso de direito da federal estão envolvidos, sejam cotistas ou não, nos seguintes projetos “Flor de Mandacaru”; “Cinema, direito e justiça”; “Direitos Humanos e ressocialização”. Para pesquisa temos a participação de 2(dois) cotistas e de 1 (um) não cotista nos seguintes grupos “Direito, marxismo e lutas sociais” e “Cidadania e direito do consumidor”.

Ilustração 10 – Nível de desempenho dos alunos cotistas e não cotistas da UFPB

Fonte: Dados da Pesquisa (2014)

A diferença entre os alunos dos dois cursos se apresenta na prática de atividades extraclasse, que possui maior pujança dentre os jovens da UFPB, já que todos estão envolvidos em algum projeto de pesquisa ou de extensão.

O exame traz à visibilidade as parcerias que se dão entre as relações de poder e de saber, pois reúne em si mecanismos disciplinares extremamente eficazes, uma vez que, sendo também disciplinador, é capaz de tecer o indivíduo de maneira discreta, à maneira de “dispositivos” que apresentam o dito e o não dito do poder. Dessa forma, o exame em conexão com a sanção normalizadora e a vigilância hierárquica desempenham um exercício que é “um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente” (FOUCAULT, 2009, p. 164). Não é de se estranhar quando jovens cotistas nos contam que são censuradas pelos colegas por não apresentar “a *nota esperada*” ou que “devem” participar de projetos extracurriculares a fim de manter sua bolsa e ajudar na manutenção do curso e de si.

Já sofri discriminação sim. Não racista, mas por vir de escola pública, por ser do interior (Catolé do Rocha), pelo sotaque, acredito que não seja muito diferente, mas por isso também. Eu não acredito que seja discriminação, pois eu acho uma palavra muito pesada. Mas há certos **comentários, brincadeirinhas** que acontecem quando tiro uma nota que não era esperada, algum colega e até mesmo professor explicam isso como: ‘ah, é

porque veio de escola pública', enfim, não sei se isso pode ser discriminação, mas eu já sofri (NARA, COTISTA UFPB).

Desde o primeiro ano que ingressei na universidade eu estive engajada em pesquisa, também **por causa da bolsa** porque eu sou de fora e aí... (QUÊNIA, COTISTA UFPB).

Através do exame a que são submetidos os jovens estudantes, o poder disciplinar atua de maneira “desconfiada”, discreta e invisível ao mesmo tempo em que torna os sujeitos disciplinados “brilhantes” à ótica que avalia. O poder, simultaneamente, camufla-se por detrás de técnicas e faz com que o estudante “apareça” diante de seu pantóptico infalível. As estudantes cotistas acima citadas expõem-se diante da turma por razões diversas, mas que convergem para o mesmo poder desigual que as fabrica enquanto sujeitos pedagógicos. Nara experimenta ser “estrangeira” em sua terra (Paraíba) em primeiro lugar por ser identificada como “diferente”; segundo, por vir de escola pública; terceiro, por ser estigmatizada duplamente: por seus pares e pelo professor. Em seu discurso há uma verdade subjacente que se manifesta em relação aos “comentários e brincadeiras”; estes são, por seu turno, a materialidade da exclusão que, entretanto, é denegada quando diz “não sei se isso pode ser discriminação”. A separação entre os alunos se efetiva não apenas pelo fato de haver na instituição alunos cotistas ou não cotistas, mas também pelo fato de serem considerados pobres, feios ou beradeiros. O próprio termo “beradeiros” pode resumir a colocação da aluna, uma vez que a palavra é usada como correlata a matuto, mas com carga semântica pejorativa infinitamente maior: quem está à “beira”, à margem. Já para Quênia, a subsistência é a palavra chave para dar suporte à vida fora de casa, que é subsidiada em grande parte pela bolsa permanência. O fato de ser “de fora” neste caso, ultrapassa a marcação geográfica para ser substanciada na relação intersubjetiva. Para além do seu estado natal (Pernambuco) outras fronteiras são demarcadas no curso de direito, as quais apontam para o ciclo da sujeição.

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição (FOUCAULT, 2009, p. 192).

As alunas compreendem sua condição e assim reiteram o poder disciplinar, pois que estão sempre visíveis e a essa visibilidade retornam. O uso do

insulto (comentários e brincadeiras) além de se configurar “como uma forma de humilhação remete à quebra de um tabu ou algo socialmente interdito” (GUIMARÃES, 2006, p. 172) fazendo lembrar a identidade do insultado, a hierarquia entre os lados e a subsequente ambivalência da relação de poder. Para Sales Jr. (2009, p. 131) os termos injuriosos estão situados entre a intimidade da brincadeira (que representa a proximidade entre as partes) e o distanciamento expresso semanticamente na ofensa. À vista disso, as pedagogias a que são submetidos os estudantes valem-se de técnicas de poder que atuam em dois planos distintos e complementares: um plano corporal, tangível e material e outro mental, que se manifesta na forma como as pessoas se identificam a si (GORE, 2011, p. 14).

Os dispositivos pedagógicos atuam como regimes de verdade e nessa medida subsidiam a criação e captura do “duplo” do sujeito. Isto significa que, ao mesmo tempo em que o sujeito aprende a ver-se ou julgar-se, por exemplo, aprende a sujeitar-se (LARROSA, 2011, p. 79). Cria-se um “duplo” na figura do aluno cotista na forma como julga o seu direito e como regula seu comportamento diante daquela relação de poder. Esse “duplo” relaciona-se com o que ele pode ver de si e com o que pode falar de si. O ato de “ver-se” liga-se diretamente à produção do conhecimento e do saber, assim como ao processo de subjetivação, uma vez que sua constituição só acontece em condições históricas e de contingência, isto é, enxergar-se é saber de si a partir de uma perspectiva genealógica. Os dispositivos pedagógicos podem ser subdivididos em cinco dimensões que, articuladas e entrecruzadas, dão conta da experiência de si. São elas a dimensão ótica, discursiva, jurídica, narrativa e prática (LARROSA, 2011, p. 57). A dimensão ótica proporciona ao sujeito aquilo que é possível ver de si, o que o sujeito representa para si mesmo. A visibilidade do sujeito para si exige um exercício de reflexão e de autoconhecimento que muitas vezes pode estar acompanhado de travas ou de visões turvas. A capacidade de “ver-se” está atrelada ao *continuum* histórico e social no qual o sujeito está imerso e depende também das condições culturais e psicológicas que a pedagogia institui. Destarte, a visão de si não pode ser considerada como algo desprendido da realidade e das verdades que são construídas pelo sujeito, como que numa esquizofrenia. De outro modo, o sujeito tem seu olhar “orientado” pelas epistemes. Como os jovens estudantes do curso de direito se veem a si? Quais são as “permissões” de visibilidade que se operam sobre

esses sujeitos? A forma como se mostram depende exclusivamente dos sistemas panópticos? As identidades negras estão sendo construídas positivamente?

As falas dos estudantes cotistas entrevistados apontam para a forma “diferenciada” de tratamento nas relações acadêmicas, sentidas na vivência com alunos e com professores; contam como o discurso contrário às cotas pode conquistar a desistência do direito de inclusão por parte de alguns; indicam o distanciamento de suas realidades e a permanência na faculdade através de medidas afirmativas. As suas posições vão sendo construídas em conjunto com as posições do outro, assim como determinados “filtros” podem agir em direção ao conformismo ou ao questionamento.

Antes **eu era contra** porque eu não via motivo de ter cotas raciais. Tanto é que quando eu entrei aqui pelas cotas raciais não foi nem por conta da ideia “negro é um grupo vulnerável”. Foi por ser parda e porque governo está dando uma chance e é meu direito então eu vou ingressar assim. Mas não era um pensamento crítico. Por isso que eu passei a ser a favor (QUÊNIA-COTISTA/UFPB).

Ótima, muito boa. Nunca sofri nenhuma forma de preconceito por conta disso (ser cotista). Muitos nem sabiam, descobriram agora, no final, mas eu não tive nenhum problema (NÍVEA-COTISTA/UEPB).

A forma do estudante de se autoavaliar no interior do curso relaciona-se também com a modalidade de ingresso; mesmo que tenha sido via cotas o critério de seleção para o gozo do direito às ações afirmativas atrela-se ao “tipo” de classificação que é atribuído: se é aluno de escola pública há uma rejeição medianamente tolerada; se é cotista racial, o preconceito é revelado com maior intensidade. Os alunos classificados como “pardos” apresentam uma posição de retaguarda: podem se definir dessa forma a partir de uma “ausência” de pensamento crítico ou, por outro lado, por ser estratégia de (in) visibilidade. Uma vez que se diz “pardo” não há que se assumir o “encargo” de ser negro. De qualquer maneira, os dispositivos pedagógicos vão criando e/ou intermediando as experiências de si.

A dimensão discursiva das pedagogias se institui naquilo que o sujeito pode e deve dizer de si; tal como uma espécie de propaganda o discurso elenca as características que o sujeito pedagógico deseja apresentar: “a distribuição histórica do que se vê e do que se oculta vai em paralelo com a distribuição do que se diz e do que se cala” (LARROSA, 2011, p. 65). Não se separa o discurso dos seus dispositivos materiais, pois que é ele que constitui ou modifica o sujeito e sua

experiência de si. No caso do discurso a respeito das cotas em universidades inscrevem-se, ao mesmo tempo, as subjetividades do Estado e seus poderes, da sociedade e dos possíveis usuários. Nesse caso específico circulam discursos acerca da pobreza, do racismo, da mestiçagem, da deficiência, da (des) igualdade e como seus usuários consubstanciam os mesmos discursos em suas práticas cotidianas. Assim o é quando professores manifestam suas metodologias universalistas ou quando se definem como contrários às políticas afirmativas com recorte racial; quando o entrevistado, professor ou aluno, questiona sobre sua cor e acrescenta a ela dúvida ou risos; quando estudantes não querem ser identificados como cotistas ou quando se apropriam da classificação em seu próprio benefício.

[Silêncio]. Essa é uma pergunta que eu sempre... Sou branca, não é? Não, eu não sou a favor de cotas raciais, eu não vejo o ser humano dividido em raças; **o ser humano é ser humano, a justiça é social e todos somos iguais**. Então não tem para que essa ramificação em raças. Nós não somos animais irracionais para estar dividido em raça. O racismo não tem como ser concebido dentro da universidade, que é o berço da cultura; não tem como conceber o racismo (BRUNA, PROFESSORA UFPB).

Você me surpreendeu, porque somos uma miscigenação entre índio, negro e pardo. Aí ninguém sabe a cor porque não tem uma máquina para detectar nossa cor. Diz o autor de 'Casa grande e senzala' que 'se não tiver um negro no olho, mas tem um negro na alma' (FRANCISCO, PROFESSOR UEPB).

É branca [risos]. Eu sou a favor de cotas para a escola pública, não a cota racial. Eu **acho que não tem nada a ver**. A oportunidade tem de ser dada para o estudante de escola pública, por conta da falta de estrutura que teve e tem até hoje. Mas eu acho que **cotas para negros eu não aceito** (NÍVEA- COTISTA/UEPB).

Eu **entrei pelo sistema de cotas**. Eu acho necessário pelo ensino médio, que é bastante defasado no Brasil hoje. As **raciais eu sou contra**, porque o Brasil é um país é completamente misto. Eu acho que a pessoa mais branca que existir no Brasil hoje tem um pouquinho de negro; e o negro tem também um pouquinho da cor ariana (SANDRO-COTISTA/UEPB).

A terceira dimensão dos dispositivos pedagógicos é a jurídica, do “julgar-se” segundo as normas e regras que se estabelecem mediante valores, pois que diante de procedimentos axiológicos o sujeito faz o julgamento de si recorrendo aos ditames da moral social. Nesse campo do julgar-se o sujeito atua de forma reflexiva na constituição de sua subjetividade e nesse compasso aplica “a si mesmo critérios de juízos dominantes em uma cultura” (LARROSA, 2011, p. 77). Nesse sentido, o ato do julgamento figura como dimensão privilegiada na experiência de si, pois, ao funcionar à maneira de um superego, censura o que não deve aparecer, ser dito ou

narrado “no” e “pelo” sujeito. As pedagogias definem novas microfísicas do poder por serem dotadas de alto poder de difusão, sobretudo nas capilaridades sociais (FOUCAULT, 2009, p. 134). Com o “julgamento” as técnicas de sujeição são introjetadas, expressas e reutilizadas em novas relações sociais.

A dimensão narrativa das pedagogias do sujeito reúne as proposições do discurso e do julgar-se a si. Nela o sujeito apresenta em sua recitação o que é considerado por ele como o que “sabe e entende de si” através do tempo, como num contar de uma peça na qual o tempo marca o ritmo dos acontecimentos. Com ela o sujeito “abre-se à contabilidade, à valoração contábil de si” diante da “compreensão da própria vida como uma história que se desdobra” (LARROSA, 2011, p. 69) em narrativas pessoais que já são anteriores a si e que compõem sua identidade. A narrativa, como todos os outros dispositivos de regulação de si, correlaciona-se com a história e as formações discursivas que se dão em seu entorno na dimensão prática. Esta se conecta naquilo que o sujeito “pode e deve” realizar. Na vida diária, os alunos do curso de direito experimentam e expõem suas experiências de si e aquilo que requer o seu comportamento social. O “duplo” do estudante captura-se na encenação do que pensa sobre si, a partir do que produz e do como faz isso. A arte de dominar-se repousa na prática de regulação do sujeito pedagógico.

No contexto universitário o professor pode atuar como titular da “verdade” e enriquecer o repertório de micropoderes através de suas “escolhas” e da forma de relacionar-se com o “outro”. Dentro de um modelo de educação superior tradicional os sujeitos articulam-se na busca racional da “verdade” que encontra no professor o vetor potencial dessa realização.

Os discursos educacionais supõem sujeitos unitários autoconscientemente engajados numa busca racional da verdade e dos limites de uma realidade que pode ser descoberta. O professor é constituído como o catalisador particularmente ativo, autorizado e comunicativo da produção e reprodução do conhecimento, em relação ao qual o aprendiz pode ser mais ou menos ativo, mas sempre subordinado (DEACON; PARKER, 2011, p. 98).

Diante da implementação de políticas afirmativas discursos educacionais podem ressurgir ou mesmo nascer mediante a ativação de saberes locais “descontínuos, desqualificados, não legitimados, contra a instância teórica unitária que pretendia depurá-los, hierarquizá-los, ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro” (FOUCAULT, 2011b, p. 171). Essa genealogia é capaz de se opor aos efeitos de poder que constituem as relações educacionais pedagógicas.

Assim, à frente de novas verdades educacionais, a exemplo das ações afirmativas em universidades, saberes dominados que estavam “esquecidos” podem ser reativados e desestabilizar o esquema de poder que se mostra no sistema educacional como um todo. Contudo, não se trata de levantar “bandeiras ideológicas” e condenar os métodos, os saberes e as verdades científicas sem ir contra os efeitos de poder que subjazem a essas experiências (FOUCAULT, 2011b, p. 171). Desse modo, não basta instituir legalmente a política de cotas no curso de direito. Este é apenas o primeiro passo a que seguem outros igualmente coordenados; trata-se de ir contra as tecnologias de dominação e de poder “que estão ligados à instituição e ao funcionamento de um discurso científico organizado no interior de uma sociedade como a nossa” (FOUCAULT, 2011b, p. 171). Os saberes dominados reaparecem como elementos decisivos para a descentralização das pedagogias conservadoras uma vez que trazem à tona o saber contingente, contextualizado e local e rasgam a máscara que até então os envolvia. Os discursos críticos podem ser a genealogia de “um empreendimento para libertar da sujeição os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a coerção de um discurso teórico, unitário, formal e científico” (FOUCAULT, 2011b, p. 172).

Segundo Veiga-Neto (2011, p. 232) é necessária prudência, uma vez que “os discursos pedagógicos críticos também podem funcionar como dominadores na medida em que são incapazes de alterar os aspectos reguladores e autoritários da Pedagogia”. Quando se elege o sujeito unitário também se opta por determinada metodologia que corresponderá à expectativa do universal e “essencial” em detrimento de uma postura efetivamente crítica e dialógica. Nessa luta paradoxal, na qual se pretende deslocar o poder de seu ponto de equilíbrio em favor de saberes não oficiais, busca-se a multiplicidade de verdades dentro de uma ótica “una e indivisível”. A contradição de origem desse tipo de discurso “crítico” acaba por alimentar o saber sacralizado que buscava combater e enfraquecer a reação dos saberes dominados.

Nesse sentido, o intelectual tem papel preponderante diante da manutenção ou deslocamento dos efeitos de poder em nossa sociedade. Nas universidades, e em todo o sistema formal de educação, ele é um dos principais vetores da disseminação de técnicas de sujeição. Destarte, o intelectual pode ser pensado como um sujeito envolvido nas teias do poder e que faz suas próprias tessituras conforme o maior ou menor grau de poder que exerça sobre si próprio. Ele

passa a ser compreendido na construção de poder e verdade. Os seus saberes/poderes geralmente estão condicionados à sua posição de intelectual e de seu discurso, pois que “o intelectual dizia a verdade àqueles que ainda não a viam em nome daqueles que não podiam dizê-las: consciência e eloquência” (FOUCAULT, 2011b, p. 71). Eram (são!), portanto, portadores do conhecimento válido e hierarquicamente superior aos demais saberes ligados ao senso comum. Os professores do curso de direito, na medida em que são entendidos como intelectuais, também carregam consigo a tradição hegemônica ao conservar a “permissão” de reserva de cotas especialmente dirigidas às questões socioeconômicas. As suas falas, em ambos os cursos pesquisados, apontam para a manutenção das desigualdades raciais quando a maioria aceita cotas sociais e discorda das raciais. A ressalva é feita se à “raça” atrelar-se à situação de pobreza.

Eu acho importante, mas num contexto socioeconômico. Acho que, na realidade, a grande dívida está na questão socioeconômica, na questão da carência de recursos financeiros, econômicos, como de oportunidades, e dentro desse macrouniverso, aplicam-se as cotas. Primeiro o universo socioeconômico e dentro dele, não por ser negro, mas por ser negro e pobre, por não ter tido a oportunidade de estudo e não por ser indígena, mas por ser indígena e pobre. Talvez uma cota racial se explique sozinha para algumas realidades como comunidades quilombolas... Talvez nesse universo elas se explicassem sozinhas porque no contexto faltam as oportunidades para a **comunidade inteira**. Mas, para pessoas que não estão nesses universos **a cota racial teria que ficar diluída na cota de natureza socioeconômica** (NOÊMIA-PROFESSORA/UFPB).

Para mim ainda não está bem claro a respeito das cotas não. Eu acho que há validade nos argumentos tanto de um lado como de outro. Eu acho que para a **situação econômica** do país é válida tanto a cota racial combinada com a questão econômica. Agora, não estou bem certa em relação ao **percentual**, que muitas vezes eu acho **demasiado** (SORAIA-PROFESSORA/UEPB).

De acordo com Guimarães (2006) falar sobre as causas da pobreza negra sempre aponta para o senso comum, para o passado escravista, que se consolida como uma verdade parcial, visto que a manutenção e o agravamento da pobreza são acentuados com o passar do tempo. Fazer a associação pobreza/escravidão cria distorções sérias acerca da desigualdade racial, pois a) isenta as gerações atuais da responsabilidade pela desigualdade; b) traveste-se de desculpa para a manutenção das relações sociais desiguais; c) sugere que os problemas sociais podem ser resolvidos com o crescimento da economia. As causas da pobreza negra são: a falta de oportunidades, o preconceito e a discriminação (GUIMARÃES, 2006, p. 66).

A construção dos discursos dos professores vai sedimentando nas relações cotidianas as pedagogias de sujeição do eu, solidificando suas posições-de-sujeito diante da academia e dos alunos, muitas vezes fundamentando-se naqueles argumentos acima elencados. A “verdade” de suas posturas reveste-se do poder institucional e ratifica, gradativamente, as dominações contidas nos projetos político-pedagógicos, nas ementas e nas metodologias. À condição de intelectual atrela-se a “verdade da pedagogia” que se aplica aos sujeitos, que não raras vezes eles também o são. A posição de intelectual e seu discurso vinculam o poder sobre os corpos incidindo sobre eles as formas supremas de dominação.

Não se trata de libertar a verdade de todo sistema de poder – o que seria quimérico na medida em que a própria verdade é poder – mas desvincular o poder da verdade das formas de hegemonia (sociais, econômicas, culturais) no interior das quais ela funciona no momento (FOUCAULT, 2011b, p. 14).

Nos cursos de direito pesquisados há a tendência de rejeitar as mediadas afirmativas com recorte racial; de não discutir o racismo em termos sociais e como prática de “si”; de afirmar um discurso iluminista e manter as desigualdades entre os sujeitos. As falas da maioria dos professores articulam o curso de direito à elite como uma “realidade” quase intransponível, como um dado “normalizado” através de suas críticas, mas tornam a elitizá-lo nos discursos de isonomia, de negação de “raças”, de currículos generalistas. O poder que é assim produzido e transpassado atua em três domínios, simultaneamente: o relacional, o das habilidades e o simbólico. Com o primeiro temos a possibilidade de modificar as ações dos outros; com o domínio das habilidades temos a capacidade de construir ou de transformar coisas, assim como usá-las ou destruí-las; no domínio do simbólico comunica-se a capacidade de produzir e de comunicar símbolos (VEIGA-NETO, 2011, p. 230). No curso de direito os três domínios agem entrecruzados visibilizando a construção do sujeito: para o aluno temos o seu discurso modificado acerca da igualdade material (pró ou contra universalismo) na interação com o outro; forma-se a habilidade de criação de micropoderes capazes de atuar na sujeição de si e do outro; finalmente a comunicação simbólica da localização espacial dos corpos. Para o professor o domínio relacional baseia-se na aplicação da “verdade” dominante; com o da habilidade há a economia da gestão do curso e dos corpos; com o domínio simbólico consagra-se a hierarquia, a vigilância e governamentalidade, sobretudo com o

exame. Os três domínios se fazem complementares e recíprocos, na medida em que atuam sobre ambos os lados: aluno e professor.

Governamentalidade, ou arte do governo, consiste em fornecer uma forma de governo para cada um e para todos. Através dos micropoderes, que também são aplicados pelas tecnologias de dominação, o sujeito é individualizado e normalizado. Está dirigida a assegurar a correta distribuição das “coisas”, arranjadas de forma a levar um fim conveniente para cada uma das coisas que devem ser governadas (MARSHALL, 2011, p. 29).

O fim conveniente dentro de pedagogias de dominação é articular, de forma otimizada, as tecnologias de sujeição com as verdades “científicas” institucionalizadas nas faculdades. Professor e aluno atuam numa relação de interdependência e complementaridade, uma vez que ambos compõem a rede de poder que entrecorta o curso de direito. Para professor e aluno são estabelecidas regras “segundo as quais se distingue o verdadeiro do falso e se atribui ao verdadeiro efeitos específicos de poder” (FOUCAULT, 2011b, p. 13) que definem quais comportamentos são acadêmico e socialmente aceitos. Como um desses “reguladores” de comportamento as práticas de pesquisa ou extensão em ambos os cursos apresentam envolvimento semelhante, no qual (8) oito professores dos (12) doze entrevistados desenvolvem algum tipo de atividade extraclasse. As temáticas de suas investigações dos últimos (5) cinco anos elucidam a preocupação técnica dos cursos, concentrando-se nos temas da proteção jurídica dos direitos (do consumidor, da infância e juventude, fundamentais e humanos, tecnológicos e difusos) e sua efetivação legal. É um reflexo do que se discute e se dissemina em sala de aula, assim como do que é mais fortemente abordado doutrinariamente e em congressos.

Os trabalhos que tratam dos direitos difusos chamam atenção para a abordagem do “pluralismo jurídico” em pesquisa da UEPB, já que esta seria uma possibilidade de resistência à filosofia conservadora de sua formação, uma vez que ele fornece os subsídios de emersão dos saberes dominados. O pluralismo jurídico se afirma enquanto negação/oposição do “monismo” jurídico e a consequente falibilidade do direito ao enfatizar a multiplicidade de direitos que se reclamam, exigem gozo ou se criam na efervescência de uma sociedade descentrada (WOLKMER, 2001). Da mesma forma, os trabalhos de direitos humanos da UFPB, que discutem acerca do índice de desenvolvimento humano e os direitos

fundamentais, assim como os que tratam da proteção ao trabalho em Angola, podem sugerir a preocupação com enfoque racial do pesquisador.

A maneira como os discursos são apropriados vai revelando a direção que se permite tomar diante das relações de poder. É evidente que se pode pesquisar com enfoque racial e dar a essa investigação os suportes de verdades hegemônicas, ou contrariamente, sublevar o que está silenciado nessas verdades e assumir uma postura genealógica.

Cotas raciais... Veja bem, eu entendo que existe o fator econômico e que isso tem a ver também com uma certa ligação racial. **Porque no Brasil, embora se diga que não, mas ainda há muito preconceito racial.** Mas não sei se essa é a forma mais indicada para tentar evitar esse tipo de ação que é o racismo. Não acredito que seja com cotas, porque termina você mais uma vez classificando um grupo, priorizando um grupo em função da cor. **Acho que não é muito feliz essa escolha em função da cor. Por fatores econômicos? Talvez.** E aí, como eu digo é problema de base. Tem de dar condições para que todos possam competir com qualidade, independentemente de cor, de classe econômica (BERENICE, PROFESSORA/UEPB).

As cotas raciais eu digo o seguinte: o Brasil hoje é formado por negros, brancos e índios, mulatos, cafuzos e caboclos. **O Brasil nem é branco, nem é negro, nem é indígena.** Eu acho que, em suma, isso não vai servir de parâmetro de avaliação desse sistema de cotas (FRANCISCO, PROFESSOR UEPB).

Para Silva (2011a, p. 257) “é preciso perguntar: quais questões e noções são reprimidas, suprimidas ou ignoradas quando um discurso desse tipo se torna hegemônico? As verdades conservadoras dos discursos acima apresentados evitam que circulem visões alternativas de sociedade as quais questionariam o mito da democracia racial e desvelariam o racismo não-dito do cotidiano brasileiro.

A professora Berenice fala do racismo no “outro”, como se sua negativa às cotas não fosse uma de suas muitas expressões. Para ela as medidas afirmativas raciais seriam a “classificação” de um grupo em detrimento de outro. Ora, a prioridade para o grupo branco já existe em nossa sociedade e sua classificação foi quase que irrestrita no vestibular de direito até a lei 12.711/12, que implantou o sistema de reserva de cotas em universidades públicas federais. O mito da democracia racial, observado na fala de Francisco, reifica-se, à maneira da mestiçagem camarada, conduzindo as tecnologias de dominação e discursos de sujeição, pois “enquanto mito continuará viva ainda por muito tempo como representação do que, no Brasil, são as relações entre negros e brancos, ou melhor, entre as raças sociais – as cores – que compõem a nação” (GUIMARÃES, 2006, p.

78). Na política de “cores” as falas acima apresentadas se afinam para negar as desigualdades raciais do Brasil e refazer, nos discursos de “neutralidade” e de miscigenação, a separação dos corpos com variadas microtecnologias fundamentadas nas pedagogias cotidianas.

Dentro dessas “formas de educar” constitui-se um tipo de sujeito que pode corresponder às suas filosofias, inculcando comportamentos, discursos e verdades que servem à manutenção das relações de dominação. Quando a sujeição se estabelece num espaço acadêmico, aqui ilustrado com o curso de direito, observamos o reforço das estruturas de exclusão. Nessa medida é que “vários tipos de profissionais vão ser convidados a exercer funções policiais cada vez mais precisas: professores, psiquiatras, educadores de todo o tipo” (FOUCAULT, 2011b, p. 74).

A função do professor tem se caracterizado, no modelo educacional liberal, como uma atividade de vigilância e de regulação de si e, sobretudo, dos alunos. O panoptismo recai sobre ele na medida de suas funções que se baseiam na oralidade e na exposição de suas “ideias”, cujos discursos tendem a potencializar os efeitos de poder sobre os “educandos”. Sobre os alunos a observação se faz mais ou menos visível dependendo do grau de instrução que possuam: quando crianças pequenas o sistema panóptico realiza-se nas brincadeiras, no lúdico e nas historietas com fundo moral; mais adiante, o ensino fundamental requer conhecimento das operações matemáticas e domínio da língua escrita e falada, exigindo-se do aluno a apresentação formal de suas habilidades através principalmente do exame; em nível universitário, no qual os alunos são considerados como “independentes”, há a forma mais invisibilizada do poder, uma vez que eles “foram construídos para pensar que são livres e autônomos e porque essa mesma construção permitiu o avanço do saber/poder e a subjugação das pessoas como sujeitos a levarem vidas úteis e dóceis” (MARSHALL, 2011, p. 31).

O homem ao supor-se “livre” pode deixar de reivindicar para si direitos e obrigações, evitar confrontos “desnecessários”, aceitar mais facilmente a vida que se lhe apresenta. Quando o indivíduo reconhece o caminho insidioso do saber/poder sobre seu corpo e compreende que não é algo irreversível, já que ninguém é titular absoluto do poder, o “jogo casual das dominações” é manifesto e pode ser combatido. Em todo caso, o ato de “resistir” passa pelo desvencilhar das amarras do poder não com a conscientização do sujeito (posto que seja um postulado unitário e

centralizado), mas com o entendimento que essa força pesa sobre os sujeitos como algo intolerável. Quando um professor continua a defender a meritocracia do vestibular ou vê no país uma harmonia racial, as técnicas de poder se intensificam e o discurso da igualdade formal se intensifica.

A verdade não existe fora do poder ou sem poder [...] A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade (FOUCAULT, 2011b, p. 12).

O regime de verdade que vem sendo acolhido nos cursos de direito da Paraíba, de acordo com as falas de alunos e professores, tem se voltado à manutenção das desigualdades sociorraciais, seja no discurso, na temática pesquisada por eles, no enfoque dado às questões econômicas em detrimento das raciais. “As verdades” jurídicas são mais importantes que as desigualdades; as técnicas e procedimentos de sujeição se fazem mais fortes nesse entendimento.

Em ambos os cursos a maioria dos professores concorda que o currículo não está adequado às questões sócio-culturais e raciais, já que “é voltado para uma elite” (MARCOS/UEPB); “ainda é muito generalista” (NOÊMIA/UFPB); “não satisfaz esse aspecto” (FRANCISCO/UEPB); “não vejo no nosso currículo” (SELMA/UFPB). Entretanto, eles consideram que “houve um avanço fantástico” (DORIVAL/UEPB), o “foco não foi esse, mas foi levado em consideração” (BIANCA/UEPB), “tem de fazer mais, mas melhorou” (HÉLIA/UFPB).

As práticas discursivas acerca do currículo são referências diretas às identidades sociais que se pretende contemplar. A maioria dos professores argumenta que o curso de direito ainda é voltado às elites como se essa construção não fosse histórica, contingente e personalizada: durante mais de dois séculos os cursos de direito são pensados para uma elite branca (que já foi agrária, industrial, de profissionais liberais e de investidores) e suas preocupações institucionais ainda correspondem às questões daquela classe. Ora, não é simplesmente o currículo que confirma a pertença de seus atores sociais; a obediência irrestrita às ementas fala também de suas subordinações. O Projeto Político Pedagógico – PPP contém as ementas que foram discutidas pelos professores (ao menos supõem-se que seja um

trabalho coletivo) e nelas há a prescrição do trabalho acadêmico a ser desenvolvido em sala de aula. Entretanto, elas não determinam o “como” fazer. A responsabilização de uma postura conservadora não pode ser atribuída exclusivamente a um currículo considerado como intangível: ele é a materialização dos regimes de verdade que foram aceitos e implementados pela comunidade docente e é reproduzido à maneira desses regimes como articulações discursivas em sala de aula.

Precisa melhorar mais. A gente já incluiu algumas coisas, a disciplina de Direitos Humanos, mas ainda num universo **muito generalista**. Precisaria especificar, afunilar mais, detalhar mais. Porque a questão de gênero, por exemplo, fica localizada nos projetos principalmente de extensão. Enfim, algumas questões mais específicas não foram abraçadas pelo currículo (NOÊMIA- PROFESSORA/UFPB).

Eu tive inicialmente contato com o Projeto Político Pedagógico e currículo absolutamente (ênfase) destoantes da realidade social. Com o nosso Projeto Político Pedagógico eu enxergo **um avanço fantástico**. Já incluímos algumas discussões que são interdisciplinares e que promovem essa troca necessária e que precisa ser reavaliado constantemente, porque não há como a evolução técnica e metodológica do P.P.P. andar na velocidade social (DORIVAL, PROFESSOR UFPB).

Todos os professores pesquisados, de ambas as universidades, entendem que o curso de direito não é racista, e que este crime ocorre eventualmente na faculdade, configurando-se nalgum caso isolado. Eles também acreditam, em sua totalidade, que não seja importante conhecer o estudante cotista. Entretanto, metade dos professores na UEPB considera o curso multiculturalista... Igualmente a esse raciocínio paradoxal, a metade dos professores da UFPB é contrária a cotas raciais (se considerada a posição de cotas raciais somente quando atreladas às sociais, altera-se para maioria contrária). Dentro da contradição dos discursos apresentados a genealogia faz “precisar ou evidenciar o problema que está em jogo nesta oposição” (FOUCAULT, 2011b, p. 174). O tema “racismo”, abordado pelos sujeitos como um conceito moral, exige deles a compostura legal e social de não aceitá-lo, condenar seu exercício e encontrá-lo apenas fora de si, pois “[...] ninguém nega que exista racismo no Brasil, mas ele é sempre um atributo do ‘outro’. Seja da parte de quem preconceitua, seja da parte de quem é preconceituado o difícil é reconhecer a discriminação” (SCHWARCZ, 2012, p. 78).

É tão difícil, não é? É uma situação complicada porque embora se diga que **não somos racistas, mas** eu entendo que **o Brasil é um país racista**. Que

a realidade nossa ainda é de muito preconceito e acho lamentável porque não é a cor de ninguém que define o caráter. A atitude, o comportamento não é uma questão de cor. É uma questão moral, é uma questão cultural. Acho lamentável que em 2013, depois de tanto tempo do fim da escravidão exista esse tipo de preconceito por pessoas que tenham uma cor diferente (BERENICE-PROFESSORA/UFPB).

Não. Não considero, porque primeiro, nós estamos preparando pessoas para viverem **com toda espécie de gente** em sociedade. Então, eu não posso preparar um grupo de alunos para... Eles tem de estar prontos tanto para defender um indivíduo que comete um crime, por exemplo, na área dos costumes, como na área das infrações contra o patrimônio alheio. Então, vai ter uma gama de infrações que ele vai enfrentar para ter de advogar e o **país todo miscigenado**, todo misturado (LÚCIO- PROFESSOR/UEPB).

O poder foi compreendido, assim como no caso ilustrativo do racismo, como uma manifestação maléfica, denunciada no “outro” isolado de relações intersubjetivas. Não havia a preocupação de saber sobre o seu exercício, as especificidades e táticas de sua atuação (FOUCAULT, 2011, p. 6). De igual maneira, as falas acima transcritas convergem para o mesmo raciocínio que desprende a figura do poder para o “país racista” e “miscigenado”, descolado dos atores sociais, que recairá sobre “todo tipo de gente” (aqui consideradas como um “tipo” específico de gente). Na Paraíba 64% da população levam em consideração a “raça” da pessoa antes de decidir manter uma relação social com ela e outros 49,5% admitem que a “raça” é elemento decisivo na escolha do parceiro para união conjugal (JORNAL..., 2011). Dessa forma, o poder encontra-se em cada microrrelação da nossa sociedade e assim também na faculdade de direito, bem como em todas as relações cotidianas. O poder “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social” (FOUCAULT, 2011b, p. 8). Não será o “país”, portanto, que produzirá discursos e regimes de verdade, a menos que ele seja tomado como constructo de indivíduos e que suas ações são determinantes e reflexas no “país”.

A produtividade do poder não estará, portanto, condicionada apenas aos aparelhos de Estado, como uma força instituída coercitivamente. Ela está presente em todos os saberes, inclusive naqueles chamados de dominados “nesta luta, nesta insurreição dos saberes contra a instituição e os efeitos de poder e de saber do discurso científico” (FOUCAULT, 2011b, p. 174). Os saberes dominados passam a ser expostos por uma genealogia que não vai perscrutar origens essenciais e imemoráveis; ela os faz circular em sistemas de submissão, tornando-os visíveis nas relações de dominação que o poder cria. Os discursos dos alunos e dos professores

podem caminhar nessa tática metodológica quando expõem o racismo e a mestiçagem de conveniência, o apelo à meritocracia e ao segregacionismo sociorracial.

Eu sou a favor das cotas. Eu entendo que é uma forma de assegurar às pessoas que não tiveram ao longo da vida, por essa sociedade meritocrática que a gente vive, chance de ingressar na universidade e poder ocupar esse espaço. Porque a universidade é feita para a sociedade e, infelizmente, ela não é ocupada como um todo; é ocupada por uma elite que tem condição de pagar um cursinho ou um colégio bom. **E as cotas trazem esse aspecto de poder dar oportunidade a essas pessoas de ingressarem.** E em questão de cor é pior porque você não vê negros e negras na universidade. **Hoje em dia se vê mais;** nos outros cursos há mais essa ‘miscigenação’ (ela chama atenção para as aspas), mas no curso de direito isso é muito raro e isso é problema porque a gente vê um **recorte de classe e de raça dentro do curso** (LAURA-NÃO COTISTA/UFPB).

Eu fiz vestibular **antes na UFCG e lá era ‘tudo de boa na lagoa’**, todo mundo feliz e tal. Mas na minha sala hoje (depois eu fiz vestibular para direito) eu vejo uma segregação; a **minha sala é muito dividida**; ficou dividida em realidades sociais: riquinhos e pobrezinhos. **Apesar de que agora está modificando isso.** Na minha sala dizer que entrou pelo sistema de cotas **até então era** vergonhoso porque as pessoas que vieram de escolas particulares, aqueles ‘filhinhos de papai’ mesmo, que viajam vão passar as férias no Canadá ou em Paris, eles condenavam que entrou pelo sistema de cotas, eram tidos como ‘arregões’, ‘escorões’, preguiçosos (QUÊNIA-COTISTA/UFPB).

Eu acho que as cotas de uma forma geral vem a compensar o alijamento das pessoas negras e pobres, do saber, do conhecimento universitário (MARTA-PROFESSORA/UFPB).

Os saberes dominados que estão contidos nas falas acima revelam que, “a partir de um momento em que há uma relação de poder, há uma possibilidade de resistência. Jamais somos aprisionados pelo poder: podemos sempre modificar sua dominação em condições determinadas e segundo uma estratégia precisa” (FOUCAULT, 2011b, p. 241). Os discursos são proferidos por vozes distintas, mas que ressoam a mesma inquietação: o recorte sociorracial do curso de direito e a subsequente segregação. A aluna Laura relata a pouca visibilidade de alunos negros na universidade e seu agravamento no curso de direito; para Quênia a divisão se apresenta entre “ricos e pobres”. Para ambas, a despeito de ser uma realidade duradoura dos cursos de elite em geral, há a demarcação de mudanças com a inserção de medidas afirmativas. Para a primeira, as cotas asseguram um exercício de direitos que é negado à população pobre e negra do país; para a segunda, faz-se presente a indignação quanto aos insultos proferidos pelos colegas e a transição desse comportamento com o uso do verbo no passado imperfeito “era”. A professora

Marta aponta para a necessidade de igualdade de oportunidades em nossa sociedade, tendo nas ações afirmativas uma forma de partilhar a universidade com aqueles que dela foram escamoteados.

De fato, a implementação de políticas afirmativas com recorte racial tem contribuído, para a resistência e luta dos que são por elas contemplados, no fortalecimento de suas identidades; esta é a condição indispensável a que se refere Foucault. Quanto à estratégia, alguns dão eco às suas reivindicações de inclusão na denúncia das relações raciais desqualizadas; outros caminham na autoafirmação de sua estética e pertença nas relações de alteridade. Independente a que “lado” as vozes representam elas manifestam a subversão necessária ao processo genealógico. Os trechos que narram “eu sou a favor” e “até então era” indicam o deslocamento de discursos de verdade de suas órbitas. Laura é a favor de cotas mesmo não sendo cotista e enxerga nelas a gradativa mudança; Quênia, que antes era contra cotas raciais (em relato anterior) percebe que “até então era” considerado “vergonhoso” o gozo de direitos, entretanto, se “era” não é mais: é ato contínuo de passado; para Marta, a diversidade é tratada como possível para a universidade.

6.2 O CUIDADO DE SI COMO LUTA E RESTÊNCIA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NEGRAS POSITIVAS

As identidades tem se constituído, ao longo do tempo, na correlação entre a reflexão de si e a compreensão do outro, de modo a se desenvolver dentro da aceitação que o sujeito tem de si e como o outro o enxerga nessa relação. Os processos identitários, nessa medida, são gestados através da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas (WOODWARD, 2011, p. 8). Na sua discursividade os sistemas simbólicos representam relações de poder que entrecruzam as identidades na mão dupla do eu/outro; uma vez que me faço na relação com o outro, ele é imprescindível para minha compreensão/formação. Nesse sentido, “as classificações são sempre feitas a partir do ponto de vista da identidade” (SILVA, 2011a, p. 82) e sobre elas recaem determinadas valorizações sociais que podem se transformar em hierarquias.

Para a juventude que cursa direito nas universidades públicas da Paraíba as identidades se perfazem, sobretudo, na interrelação “cotistas e não cotistas”, uma vez que é essa uma das classificações primordiais ligadas ao vestibular, principal

forma de ingresso no ambiente universitário. A essa clivagem outras tantas são apresentadas no cotidiano acadêmico, mas que também se configuram como elementos fundamentais na relação recíproca entre alunos/alunos e alunos/professores como: a classe socioeconômica a que pertencem; a pertença racial que manifestam; as atividades que desempenham na faculdade; o valor do seu CRE; a relação com os outros cursos e com a universidade.

A formação da identidade se perfaz no embate cotidiano que “se desenvolve em torno de um foco particular de poder [...] e designar os focos, denunciá-los, falar publicamente deles é uma luta” (FOUCAULT, 2011b, p. 76). Ao se denunciar o foco do poder nas relações capilares entre estudantes e pedagogias de subordinação tem-se estabelecida a conexão para a desestabilização do poder. Assim é que identidade-discurso-poder se afirmam numa complementaridade fundamental.

A luta contra o poder e seus mecanismos não é fácil porquanto sua natureza muitas vezes tende a se camuflar, especialmente quando não se tratam de aparelhos estatais. O poder vem assim dissimulado na convivência diária, sutil em sua chegada e traiçoeiro em sua permanência; pode inspirar resignação, subordinação, mas também produzir desejos e satisfação. Deve-se estabelecer, portanto, a forma mais eficaz de fazer o poder aparecer, assumir-se em seus agentes e assim poder “feri-lo onde ele é mais insidioso” (FOUCAULT, 2011b, p. 71). Essa luta estabelece-se a partir do momento em que o poder é denunciado por aqueles sujeitos que são por ele perpassados “não porque ninguém ainda tinha tido consciência disto, mas porque falar a esse respeito [...] é um primeiro passo para as lutas contra o poder” (FOUCAULT, 2011b, p. 76).

Nas relações universitárias de alunos entre si e com os professores o poder vai estabelecendo padrões de comportamento e suas hierarquias correspondentes. Entretanto, a ordem tradicional da casa passa a ser descentrada com a introdução de medidas afirmativas, que são, desde o seu nascedouro, um tipo de política subversiva. As ações afirmativas são, simultaneamente, uma medida de antipoder e de poder, pois que são elementos de luta contra a discriminação material existente em nossa sociedade e fornecem os subsídios substantivos para a resistência àquele modelo anteriormente estabelecido. Noutras palavras, os sujeitos podem se revestir de poder e, dessa forma, combater este mesmo poder que se afigura na forma de opressão, tão pertinente às universidades até então.

Na luta de táticas genealógicas podemos nos perguntar: “se o poder se exerce, o que é este exercício, em que consiste, qual sua mecânica?” (FOUCAULT, 2011b, p. 175); de que forma os alunos cotistas figuram nessa nova relação de poder? Como podem se revestir de poder? Como suas identidades são constituídas mediante uma inclusão legal, mas que amplamente refutada? A chave de todas as inquietações acerca do poder encontra-se na sua própria condição: o poder não só aprisiona, mas dá as respostas e mecanismos para a luta e libertação.

Se é contra o poder que se luta, então todos aqueles sobre quem o poder se exerce como abuso, todos aqueles que o reconhecem como intolerável, podem começar a luta onde se encontram e a partir de sua atividade (ou passividade) própria (FOUCAULT, 2011b, p. 77).

A forma de reação contra o poder relaciona-se com a maneira na qual os sujeitos atuam no seu interior, mediante o peso ou prazer que dele possa advir. Os alunos cotistas da UEPB não se sentem chamados à luta contra o preconceito racial talvez porque naquela instituição a temática ainda não se manifeste incisivamente diante da reserva de cotas socioeconômicas; mas também outros motivos podem se apresentar mais silenciosos, nos quais o poder se perfila. Eles podem “questionar” a validade de medidas afirmativas raciais porque eles correspondem a uma parcela mais privilegiada do ensino público: não são considerados negros. O ciclo de exclusão socioeducacional se manifesta muito mais fortemente em estudantes negros, o que acarretaria, mesmo diante de separação de cotas sociais, um déficit para aquela população que é mais vulnerável diante do sistema educacional como um todo. Nesse sentido, os estudantes beneficiados pelas cotas sociais são, em sua grande maioria, jovens alunos brancos e “pardos”.

Na pesquisa realizada, a questão “cor” gerou certo mal-estar entre os entrevistados (tanto alunos, quanto professores) mais especialmente nos que se autodefiniam como “pardos”. O termo “pardo”, como visto alhures, foi usado com desconfiança pelos sujeitos, sem a firmeza peculiar ao correlato “branco” que foi afirmado com propriedade, segurança e satisfação, pois não raras vezes o entrevistado acrescia de “risos” a sua autoatribuição de cor: “Eu não tenho noção da minha cor. Acho que sou parda” (BEATRIZ-NÃO COTISTA/UEPB); “Sou branca” (OLÍVIA-NÃO COTISTA/UEPB); “Sou caucasiano” (EDUARDO-NÃO COTISTA/UEPB); “Sou branca (risos)” (NÍVEA-COTISTA/UEPB); Minha cor? Pardo,

eu acho. (SANDRO-COTISTA/UEPB); “Branco eu não sou. Mas também preto, não. Eu acho... Eu acho, não. Eu me considero pardo” (NONATO-COTISTA/UEPB).

As práticas discursivas acima apresentadas ratificam a exigência social de medidas afirmativas raciais, já que a população parda prefere a fluidez da “classificação” racial na mestiçagem de conveniência, que se faz neutralizada. Ser pardo, de outro modo, pode ser mais que uma definição “atenuante”: seria também uma estratégia, uma proteção contra as pedagogias de dominação e as possíveis hierarquizações inferiorizantes que dela decorreriam. Uma vez que se estabeleça oficialmente a inclusão de jovens pardos e pretos (com o devido recorte racial) na universidade a discussão subjacente ao tema passará a ser vivenciada em novas relações de poder.

As práticas discursivas não são pura e simplesmente modos de fabricação dos discursos. Ganham corpo em conjuntos de técnicas, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas, que ao mesmo tempo as impõem e as mantêm (FOUCAULT, 1997, p. 12).

A realidade da UFPB, configurada diante de outros atores sociais, constrói-se no paradoxo inicial de ser, ao mesmo tempo, local anteriormente destinado às elites e às pedagogias conservadoras de dominação, e também ser palco de relações sociorraciais materializadas na política de inclusão. As práticas discursivas são evidenciadas tanto nos saberes científicos e em regimes de verdade elitistas, como nos saberes dominados, que foram desqualificados historicamente e que agora podem reaparecer nas falas, sobretudo, de jovens cotistas. A presença de “outros” sujeitos no curso de direito força a reflexão acerca da desigualdade fazendo visibilizar as capilaridades do poder e sua disseminação nas resistências cotidianas de ambos os lados.

Nesse cenário, os preconceitos e as discriminações tendem a se manifestar mais claramente, bem como as tecnologias de si. As tecnologias de si são consideradas como “os procedimentos, que, sem dúvida, existem em toda civilização, pressupostos ou prescritos aos indivíduos para fixar sua identidade, mantê-la ou transformá-la em função de determinados fins” (FOUCAULT, 1997, p. 109).

As identidades construídas em novos campos do poder reivindicam o domínio e o conhecimento de si como ferramentas indispensáveis na luta contra as

verdades institucionais hegemônicas. Nesse sentido, o “cuidado de si” é compreendido como uma experiência e técnica de si que transforma aquela prática; “ocupar-se de si não é, portanto, uma simples preparação momentânea para a vida; é uma forma de vida” (FOUCAULT, 1997, p. 123). O cuidado de si empreende a experiência identitária dentro das relações com os outros e consigo, com as culturas vivenciadas em nossa sociedade e seus efeitos de saber.

Tem-se notícia do cuidado de si desde a antiguidade clássica com Sócrates, Sêneca e Epicuro cujas preocupações passavam pelo “saber de si” como prática efetiva de vida e de relacionamento com a sociedade; as ênfases variavam mediante a escola filosófica a que pertencesse: que ora pregava a essência do sujeito através do cuidado de si, ora o ócio como realização daquela prática, ora a efemeridade do tempo e a urgência do recato ou do prazer como constituintes das identidades (FOUCAULT, 1997). O cuidado de si era, de acordo com a filosofia antiga, uma obrigação regida por um conjunto de procedimentos destinados à libertação e perfectibilidade do homem.

Segundo Foucault (1997, p. 124) o cuidado de si articula-se em três funções fundamentais, a saber: função crítica, função de luta e função curativa. A prática de si deve ser orientada na direção da crítica que é capaz de eliminar os efeitos de poder que podem ser disseminados tanto por familiares, como por mestres ou pela sociedade. É na função crítica que o cuidado de si busca o “desaprender” como tarefa fundamental, na medida em que descortina as relações de poder em suas artimanhas. A prática de si é considerada como um exercício de combate permanente, que fornece ao indivíduo as armas e a coragem para lutar incessantemente. Na função de luta o homem é moldado pelo valor e pela habilidade de se impor durante toda a vida. A função curativa compreende que a filosofia possui o papel de “curar” as almas; nela há a superação da pedagogia para insurgir o “tratamento” da alma.

O cuidado de si é a expressão das escolhas dos sujeitos, sobretudo através do modo de regulação de sua conduta. Portanto, as “tecnologias do eu” só podem funcionar na atitude relacional de aceitar ou rejeitar as influências do meio. Daí que a função crítica e de luta se apresentem como preponderantes na emersão de identidades positivas diante das sociedades. O cuidado de si é, em grande medida, uma reedição da governamentalidade, só que agora na perspectiva de resistência às pedagogias de opressão.

Para os novos atores sociais dos cursos de direito o cuidado de si constitui-se na crítica aos postulados que são continuamente fabricados no saber/poder das universidades e da sociedade em suas microcélulas. É uma função de fazer valer socialmente sua condição e pertença como algo positivo; é empoderar-se através das histórias de vida e de superação. A crítica é, nesse sentido, uma manifestação dos embates travados entre a educação tradicional liberal e universalista e os saberes dominados dos sujeitos cotistas.

Em paralelo ao lado do cuidado de si, a política de inclusão universitária pretende dar maior suporte à trajetória acadêmica dos estudantes através de programas de apoio e promoção dos jovens estudantes. Na UEPB há a Pró-reitoria estudantil – PROEST, que visa à assistência dos alunos através de ações afirmativas materializadas nos programas do Restaurante Universitário, da Residência Universitária, Bolsa Manutenção e Bolsa Transporte. O ingresso nos Programas de assistência Estudantil dá-se por seleção e é acompanhado pela PROEST nos níveis de ensino Médio, Técnico e superior. Para aqueles alunos que são portadores de deficiência é desenvolvido o Programa de Tutoria (uepb.edu.br/proest). A UFPB, igualmente, conta com a Pró-reitoria de Assistência e Promoção ao Estudante – PRAPE, que planeja, coordena e promove atividades de assistência ao corpo discente através dos programas Bolsa Permanência, Apoio ao Estudante com deficiência (com o Projeto Aluno-apoiador, que desempenha um papel de monitoria pedagógica e de apoio à circulação pelo campus). Ainda desenvolve o Apoio para participação em eventos acadêmicos, Restaurante Universitário e Residência Universitária (ufpb.org/prape).

Desde o meu ingresso eu tenho o apoio do restaurante universitário, já fiz seleção para a Bolsa Manutenção, mas **nunca fui selecionado**. Mas é algo que não é muito divulgado não; os alunos é que tem de correr atrás para ter conhecimento. A vida inteira eu fiz isso (NONATO- COTISTA/UEPB).

Já tentei usar o RU, mas tem que apresentar quase que um **atestado de miséria** e agora houve uma redução de 500 vagas (SANDRA-NÃO COTISTA/UFPB).

Conheço e acredito que deveria ser mais ampla, porque não supre a necessidade. Para ingressar no RU, no Auxílio foi “perrengue”; uma burocracia para ver se aquele aluno realmente merece. Ainda é muito limitado porque muitas pessoas também precisam e não conseguem e **perdem a chance de entrar na universidade**, não por falta de vontade, mas **por condições financeiras** (QUÊNIA- COTISTA/UFPB).

O relato apresentado pelos estudantes indica que, muito embora a política de assistência estudantil exista, o seu alcance está aquém das necessidades vivenciadas por eles. Na maioria das falas os alunos pesquisados mencionam o RU, a Bolsa Manutenção e a Residência Universitária, mas ressentem-se da “burocracia” para o gozo desse direito, classificado como um “perrengue”, já que se faz necessário um “atestado de miséria” para seu usufruto e mesmo assim, muitos não são selecionados. Apesar de ambas as instituições pesquisadas desenvolverem atividades de apoio estudantil, não se encontra referência em seus sites oficiais menção ao suporte acadêmico para o estudante cotista, tampouco algo que se destine à população preta e parda que agora compõe o universo acadêmico.

A inclusão efetiva de estudantes cotistas exige o fomento de programas voltados às suas necessidades, como cursos de línguas, monitorias e tutorias que venham em seu auxílio, dando o alicerce necessário às eventuais falhas de formação e desníveis educacionais. A presença do Núcleo de estudos e pesquisa afro-brasileiros e indígenas – NEABÍ – marca a importância de um trabalho pensado para a diversidade e o “cuidado de si”, ao abordar a temática etnicorracial e entendê-la como uma questão de todos: brancos e pretos. A atuação dos NEABÍ, nas duas instituições pesquisadas, conta com a articulação de professores, alunos e do Movimento Negro, a exemplo da Organização de Mulheres Negras da Paraíba – BAMIDELÊ, para as demandas etnicorraciais da Paraíba e do Brasil. Eles ajudam no fomento à superação das desigualdades reais e simbólicas vivenciadas também na academia e desenvolvem a “contracultura”, a cultura da resistência com produções científicas, seminários e exposições.

Na real inserção acadêmica, os alunos (especialmente os cotistas) passam a “desaprender” os discursos de subordinação a que foram (são) submetidos para a construção de outros saberes que os colocam em posição de igualdade real. O “desaprender” significa “aprender” novas coisas afirmativas sobre si: é o descentrar-se dos conceitos reproduzidos socialmente contra a “raça” negra pela família, pela escola, pela igreja e Estado. Pois, de acordo com Deacon e Parker (2011, p. 107) “a dominação, é, ao menos em parte, relativa ao grau no qual os dominados não exercem poder suficiente sobre si próprios”. Uma vez estabelecido o cuidado de si, a luta e a recusa passarão a compor o cenário universitário nas ações dos sujeitos e nas suas relações.

A luta se identifica com a recusa à medida que, ao confrontar tecnologias de sujeição, os indivíduos passam a manifestar comportamentos diversos e divergentes do modelo imposto. Agora não apenas os “loucos” ou “criminosos” podem ferir as regras institucionais da sociedade, outros atores já o fazem, pois “a resistência não é nunca oposta ao poder; em vez disso, o poder produz múltiplos pontos de resistência contra si mesmo e, inadvertidamente, gera oposição” (DEACON; PARKER, 2011, p. 106). A oposição gerada a partir do “cuidado de si” faz uso do poder subversivamente, de modo a ampliar as estratégias de recusa e de resistência. Quando os saberes dominados passam a figurar nas relações de poder outras vozes ecoam suas verdades e valores, pois “aqueles que agem e lutam deixam de ser representados [...] Quem fala e age? Sempre uma multiplicidade, mesmo que seja na pessoa que fala ou age” (DELEUZE apud FOUCAULT, 2011b, p. 70)²⁵.

Com as ações afirmativas em universidades os novos atores podem falar por si mesmos e denunciar e combater as “verdades” que desqualificaram por muito tempo sua condição. Elas passam a compor o vasto campo de tecnologias de resistência, instauradas nas atitudes dos sujeitos com o “cuidado de si”. Podemos observar a condição de resistência dos alunos cotistas nas faculdades estudadas, especialmente no que se refere à conduta desenvolvida intersubjetivamente e na autoafirmação de seus direitos. A participação em projetos extracurriculares, bem como o valor do CRE, considerados como visibilidade exigida pelo poder, através do cuidado de si também passam a figurar como técnica de resistência. O discurso articulado de alguns jovens estudantes, cotistas e não cotistas, caminham no sentido da genealogia, ao desvendar as astúcias do poder e se sublevar diante dele.

Eu tive muita dificuldade na minha vida de chegar de dizer: ‘eu sou negra’. Historicamente a gente é acostumada a achar que a pessoa branca, é a referência desde criança. E toda vida eu escutei ‘**você é morena**’ como uma forma de diminuir o que para muitas pessoas é um problema e isso não deve ser encarado dessa maneira. A sociedade brasileira coloca esse específico de ‘morena’ para amenizar essa questão e eu acho que não: porque **a gente tem que se afirmar enquanto negra**; eu não sou branca e é óbvio isso. Eu acho que isso tem de ser cada vez **mais dito e exposto** para que as pessoas não vejam isso como um problema, mas que encarem como uma coisa natural (LAURA- ALUNA NÃO COTISTA/UFPB).

²⁵ Esta citação faz parte de um diálogo entre Gilles Deleuze e Michel Foucault contido no livro “Microfísica do poder”.

Tem um grupo aqui que surgiu, é o 'Desentoca' que comparado com aquele povo do DATAB (diretório acadêmico Tobias Barreto)... O Desentoca **é mais engajado em movimentos sociais**, participa da Marcha das vadias, cola nos murais... Na eleição que houve aqui no CCJ em sua ampla maioria quem ganhou foi o DATAB porque o Desentoca foi estereotipado como pessoas bem revolucionárias, que gostam de baderna. Eu **não vejo o curso propício ao multiculturalismo, mas poderá se tornar** (QUÊNIA-ALUNA COTISTA/UEPB).

A valorização da “raça” negra e a negação da mestiçagem de conveniência apresentam-se como uma nova construção discursiva de combate ao poder hegemônico. Ao “se afirmar” como uma jovem de pertença negra a aluna Laura traz novos elementos para o contexto universitário que ensejam o multiculturalismo interativo e a inclusão etnicorracial. Trata-se de uma postura revestida de tecnologias de si que desestabilizam a convivência tradicionalmente hierarquizada porquanto agora há o orgulho da condição de ser negra e não mais o branqueamento exigido nas relações sociais. Da mesma forma, a existência de um grupo de alunos mais engajado nas questões sociais, que se define contrariamente à ordem estabelecida, manifesta novas identidades positivas dentro do curso de direito. A fala de Quênia expõe a possibilidade de transformação nas relações intersubjetivas do curso de direito quando deposita maior valor nas posturas críticas em detrimento do conservadorismo vigente. Ela afirma que o grupo “Desentoca” ainda é minoria diante dos alunos, mas que se estabelece enquanto “alternativa” de mudança. A denominação “desentoca” por si só pode ser considerada como um ato de “desaprender”, pois convida aos que estão “protegidos” em suas verdades, a sair “da toca” para contemplar outras visões de mundo, mais amplas e variadas.

O cuidado de si é uma técnica de libertação que, para além dos postulados délficos do “conhece a ti mesmo”, só pode se exercer plenamente na convivência paritária, pois “ela não se constitui um exercício de solidão, mas sim uma verdadeira prática social” (FOUCAULT, 2011b, p. 57). O cuidado de si acontece na troca com outros sujeitos, desde a família a que pertence, até o indivíduo que há pouco conheceu. São relações implicadas socialmente através do resultado deste convívio. Se para a antiguidade o cuidar de si passava pelo trato do corpo e da mente em busca de longevidade, libertação e felicidade para o presente a luta se reedita na inserção do corpo nos regimes de verdade e sua superação.

Ele [o cuidado de si] também tomou a forma de uma atitude, de uma maneira de se comportar, impregnou formas de viver; desenvolveu-se em

procedimentos, em práticas e em receitas que eram refletidas, desenvolvidas e aperfeiçoadas e ensinadas; ele constituiu assim uma prática social, dando lugar a relações interindividuais, a trocas e comunicações e até mesmo a instituições; ele proporcionou, enfim, um certo modo de conhecimento e a elaboração de um saber (FOUCAULT, 2011b, p. 50).

O cuidado de si permite, através do caminho da autocompreensão e da resistência, que o saber do estudante cotista passe a ser considerado como um conhecimento igualmente válido ao de seus pares. É, nessa medida, uma forma de ratificar a inclusão proposta nas medidas afirmativas quando se compreende que o cuidado de si requer mais que uma atitude; faz-se elaborar um conjunto de ocupações pertinentes à transformação das relações de poder. A atitude reflexiva dos estudantes, cotistas ou não cotistas, mobiliza a luta por dignidade e por saberes anti-hegemônicos. Diante dessa atitude, o conhecimento de si assume um papel importante, uma vez que ele proporciona a clareza necessária para os embates presentes e futuros. O que se objetiva com as práticas de si é também a mudança no olhar: saber de si e julgar-se convenientemente, sem os filtros da dominação; ser capaz de assumir uma atitude crítica e partilhar da presença do “outro” como um ser semelhante e fundamental para sua constituição.

Nos cursos de direito a prática do cuidado de si representa a superação do sujeito universal, do mito da democracia racial, do elitismo e tecnicismo tão presentes e reproduzidos até agora. Diante dessa prática, os sujeitos envolvidos são convidados à meditação acerca de suas ações/omissões, contidas nas práticas e discursos, encontrando nas medidas afirmativas de recorte racial seu ponto de inflexão.

Eu acho que é propício, mas, infelizmente, não é o que a gente encontra. Multicultural pela origem da palavra seria diversos tipos de culturas e pensamentos, etc. Mas, infelizmente, em direito... É um ambiente que deveria ser muito preocupado, mas não é. A gente tem uma tendência muito forte de ideologias e de pensamentos. **Mas isso já vem acabando**, de uns anos para cá; principalmente **a partir do ano que eu entrei eu percebo que o perfil do estudante de direito tem mudado muito**, mas ainda é muito definido (LAURA- ALUNA NÃO COTISTA/UFPB).

Muitas pessoas hoje em dia veem as cotas raciais como uma questão polêmica, **as pessoas consideram as cotas etnicorraciais como uma forma de preconceito às pessoas de raça negra, parda** porque dizem ‘que você quer igualar aquelas pessoas que são desiguais por ‘n’ fatores, no contexto histórico do passado, você quer igualá-las, mas diferenciando-as das outras só porque elas são negras? Isso já levaria ao preconceito’. Mas só que não é por aí. **Isso é um argumento das pessoas que são contra**. Mas se você for observar a história, há todo um contexto de sofrimento e de

repressão dos Movimentos Negros dos próprios negros e a dificuldade hoje em dia de se firmar na sociedade (HORÁCIO, ALUNO COTISTA UFPB).

As turmas investigadas nesta pesquisa são consideradas como o marco fundamental nas políticas de inclusão nas universidades públicas da Paraíba porquanto compõem o universo pioneiro dessa ação no Estado. Elas são as primeiras em seus cursos a experimentarem a possibilidade de diversificação do ambiente acadêmico no curso de direito. Na UEPB a inclusão se faz a partir da separação de cotas sociais o que representa no mundo elitista, tão relatado por seus alunos e professores, um passo na direção da insurreição de saberes subordinados. Igualmente a esta perspectiva de sublevação do “cuidar de si”, no curso da UFPB há contemplação do recorte racial combinado ao fator socioeconômico. Ambas as universidades regiam suas medidas afirmativas a partir de Resoluções, que datavam de 2006 e 2010, respectivamente.

Com a promulgação da Lei 12.711/12 as universidades federais tiveram que adaptar, para o caso das que já praticavam (como na Paraíba), ou adotar as ações afirmativas para estudantes advindos do ensino médio público, com o significativo recorte racial. Com esta lei, o processo de inclusão dá um salto rumo às possibilidades de equalização sociorracial, inclusive por ser efetivada em universidades federais, que possuem maior prestígio diante do sistema de educação superior. Para os sujeitos pesquisados vemos a implicação das novas legislações a partir de falas como as de Laura e Horácio, que indicam novos discursos e práticas acerca do direito. Ambos relatam a dificuldade do fazer-se multiculturalista, do preconceito diante da medida afirmativa, do caráter elitista do curso; porém apontam para o questionamento dessas verdades hegemônicas: um com a verificação da mudança a partir da implementação da então Resolução 09/10; o outro com a constatação do exercício de direito e a reflexão acerca do pensamento dominante de isonomia formal.

As turmas pesquisadas percebem que a mudança vem quando da inserção de medidas afirmativas: ora questionando sua validade e pondo-as à prova, ora considerando-as pertinentes. Mas as duas turmas declaram que é só com o advento dessas legislações que os cursos de direito passam a conhecer novos atores sociais, que figuram em novas relações de poder. Dentro do exercício do poder, que lhes é conferido pela universidade, os professores também apresentam seus discursos e verdades sobre a inclusão de jovens pobres e não-brancos num

curso de elite e assim manifestam-se contrários ou favoráveis ao processo. Entretanto, da mesma forma que alguns jovens modificaram suas posturas no decorrer da interação com “outros” estudantes, também os professores podem vivenciar essa nova experiência. Como ilustrado nas falas de Sandra, Laura, Horácio e Quênia, citadas alhures, o “impacto” é mais forte nas suas vivências porque eles são os primeiros a provar dessa nova realidade. Passado o momento da implantação e verificado o êxito do estudante cotista, através do seu “cuidado de si”, os saberes subordinados vão emergindo gradativamente e as identidades de todos vão se transformando.

A transformação de uma prática discursiva está ligada a todo um conjunto, por vezes bastante complexo, de modificações que podem ser produzidas tanto fora dela (em formas de produção, em relações sociais, em instituições políticas), quanto nela (nas técnicas de determinação dos objetos, no afinamento e no ajustamento dos conceitos, no acúmulo de informação), ou ainda ao lado dela (em outras práticas discursivas) (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Pensar um curso de direito desvincilhado das pedagogias de dominação e propício ao multiculturalismo interativo é sabê-lo “na direção de um direito novo, que seria antidisciplinar” (FOUCAULT, 2005, p. 47). Isso só será possível na luta contra o poder disciplinar e seus regimes de verdade, frequentemente materializados nas pedagogias e técnicas de dominação presentes nos cursos. O novo direito sabe-se falível e multidisciplinar, implicado diretamente com os sujeitos e suas realidades locais; é um direito que se faz no Estado, mas, também no pluralismo jurídico, na desobediência civil e no seu uso alternativo. As ações afirmativas já representam um deslocamento marcante naquela perspectiva de direito unitário e conservador, pois se utiliza de estratégias afins à insubordinação contra as desigualdades tuteladas legalmente. Os estudantes de direito já verificam em suas experiências, assim como os professores, que as suas práticas e discursos são fundamentais para a manutenção ou transformação do que se vive. O poder, por não ter titular, circula por entre os sujeitos e, com isso, a partir das “tecnologias de si” pode ser aplicado em outras possibilidades, que não apenas de opressão. Alguns alunos já manifestam essa nova forma de poder em suas falas; igualmente, parte dos professores já esboça o advento da mudança no curso de direito.

Olha, eu trabalho muito com essa questão em sala de aula, eu ensino Antropologia jurídica e História do Direito. Eu acho que é essencial que o

aluno tenha conhecimento dessa diversidade, desse pluralismo. **Nós temos uma diversidade étnica no nosso país muito forte e temos o pluralismo jurídico também.** É de vital importância nos unir na universidade; que universidade é isso; é coletividade; a gente deve propiciar a intersetorialidade, interrelações das disciplinas. A universidade deve se unir para trabalhar com a diversidade, com as culturas diferentes. No curso de direito eu acredito que sim. É um curso que diz que é elitista, mas **a universidade tem** tomado um outro fôlego, **novos caminhos.** As **cotas tem nos dado essa experiência de diversidade,** a questão do ENEN... Então, há uma série de medidas que estão sendo tomadas para que a universidade realmente amplie a chegada de **um novo público,** novos estudantes. E o curso de direito não pode se afastar disso. É um curso que tem um exame meritório; só quem podia concorrer eram estudantes que tinham um nível econômico maior, pagavam bons colégios e tomavam essas áreas. **Hoje com as cotas tem trabalhado uma melhora, uma possibilidade de ampliar e diversificar** (MARTA, PROFESSORA UFPB).

Eu tenho essa visão de que a universidade é uma forma de a gente viver essa **diversidade cultural** e nós temos tido uma boa vivência aqui no Centro de Ciências Jurídicas graças ao pessoal da 'A barriguda' (é uma revista publicada pelo centro acadêmico) e do CA que tem feito com que outros conhecimentos de diversas ordens cheguem até o CCJ. Mas essa é **uma prática que está bem recente.** O **CCJ não vivia o momento que está vivendo hoje** (MARCOS, PROFESSOR UEPB).

As relações baseadas na igualdade começam a ser moldadas dentro do ambiente universitário, uma vez que “o novo público” não se restringe mais aos ditos cursos de “menos valor” social; ao contrário, com a implementação das ações afirmativas para todas as universidades públicas, os jovens atores sociais podem figurar com “estudantes” em todos os cursos que desejem. É certo que se trata de uma medida temporária e que necessita de maior suporte para sua plena efetivação, a exemplo da política de apoio estudantil ainda muito limitada no que se refere à quantidade de alunos beneficiados e propostas/programas de inclusão. Entretanto, ela representa a substantivação da diversidade, construída por todos os setores acadêmicos. O discurso de parte dos professores, sujeitos preponderantes no fazer do “cuidado de si”, sinaliza a chegada da mudança, mesmo que tímida e recente.

As turmas pesquisadas possuem o papel de “desbravadores” no curso de direito uma vez que preconizam outras tecnologias de si a partir de uma convivência multiculturalista. São os passos iniciais de uma trajetória longa, mas que prenuncia outras possibilidades de manifestações de poder. A mudança que o cuidado de si consegue operar diante do poder hegemônico capacita os sujeitos a uma nova constituição de si e, por conseguinte, uma identidade positiva configurada em outras tessituras de poder.

7 (IN) CONCLUSÕES

O enfrentamento do racismo na sociedade atual tem assumido diversas feições e táticas, que, reunidas estão conseguindo minar esta estrutura social excludente tão arraigada e cultuada em nosso país. As ações afirmativas figuram nesse contexto como um instrumento eficaz de inclusão da população negra nos mais variados setores sociais, tais como nas artes, no mercado de trabalho e na educação. Medidas afirmativas com recorte racial em universidades públicas significam a possibilidade de superação das desigualdades proporcionadas pela discriminação, preconceito e racismo naquele meio e para além, pois, à medida que jovens pardos e pretos são inseridos num ambiente quase que exclusivamente branco, novas relações de poder se configuram, assim como novos discursos são produzidos acerca do saber/poder.

Algumas legislações confirmam a exigência de uma nova postura estatal que contemple a diversidade e o multiculturalismo, tanto no âmbito público, quanto no privado. São exemplos a Lei de Diretrizes e bases da Educação (Lei 9.394/96); O Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/10); as leis 10.639/03 e 11.645/03 que asseguram o ensino da cultura e história afro-brasileiras e africanas e indígenas nos níveis fundamental e médio, respectivamente; assim como a lei 12.711/12 que institui a obrigatoriedade de reserva de cotas raciais em universidades e escolas públicas federais do país.

Dentre os principais objetivos das ações afirmativas podemos destacar o combate à cultura racista, a promoção da igualdade de oportunidades, a construção de identidades positivas para a população negra, a superação do déficit de negros em posição de prestígio social, relações de poder racialmente equalizadas, a formação de espaços sociais que contemplem a diversidade. De fato, a partir da implementação de políticas afirmativas nas universidades paraibanas houve uma ruptura no padrão de sua clientela: os cursos de direito pesquisados, por exemplo, passam a ser constituídos por novos atores sociais, pardos e pretos, que perfazem suas identidades positivamente no intercâmbio com seus pares e professores. Contudo, esta relação não se dá sempre pacificamente; ao contrário, ela vem entrecruzada por forças que reivindicam suas posições na demarcação de seus territórios. A presença do “outro” gera estranhamento porquanto a sua participação não estava “reconhecida” em cursos de grande prestígio social. Nesse sentido,

novos diálogos passam a ser experimentados no ambiente acadêmico, graças, em grande parte, às ações afirmativas. O “novo” reside na troca de experiências, na convivência cotidiana com o “diverso”, no embate equalizado de poderes. Os jovens alunos cotistas atuam num ambiente anteriormente reservado às elites (que são, em sua maioria, brancas ou branqueadas) como estudantes que possuem os mesmos potenciais de seus pares, desconstruindo valores negativos atribuídos à sua pertença, tanto para si como para os demais alunos e professores.

A inclusão de estudantes cotistas nos cursos de direito representa a gradativa transformação das relações sociais e raciais, tanto no que se refere à construção identitária dos grupos envolvidos (cotistas, não cotistas e professores), quanto à formulação de novos discursos acerca de si, da universidade e da sociedade como um todo. As identidades se edificam na troca cotidiana, na cultura dos grupos, na sua estética e arte. Quando se rompe com o padrão “asséptico” (para outros, eugenista) das ditas elites e assume-se a diversidade em sua plenitude, as relações de poder são exercidas de variadas maneiras, com múltiplos vetores e titularidades.

O que se observou nas universidades após a implementação de ações afirmativas foi que a juventude parda e preta não se restringe mais às formações acadêmicas “desvalorizadas”; contrariamente, ela está onde deseja estar: em direito, medicina, letras, pedagogia ou quaisquer cursos que a afinidade os indique e não mais onde o racismo ou o preconceito apontavam. Nós acreditamos que a formação acadêmica está ligada às paixões que movem o estudante, naquilo que o impulsiona para o “além de”, e não simplesmente na busca pelo retorno financeiro.

As universidades pesquisadas se aproximam da perspectiva da inclusão racial, visto que, muito embora pratiquem ações afirmativas diferentes entre si, promovem a formação de jovens autodeclarados pardos e pretos. A UEPB, ao adotar a reserva de 50% de suas vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, exerce subsidiariamente papel importante na desconstrução do racismo, vez que parte deste contingente é composta por alunos negros. Entretanto, ao privilegiar apenas a questão econômica de seus sujeitos, o combate ao racismo se dá de forma enviesada, não contundente. Nela, a inter-relação entre pobreza/raça se materializa no universo pesquisado, posto que alunos cotistas também se declarem como pardos, mas não permite por em destaque a necessidade da superação das desigualdades raciais. Nessa política não é salientado o déficit vivenciado pela

população negra, nem como o critério “raça” tem sido determinante na demarcação de papéis sociais, inclusive nas universidades. O discurso dos alunos cotistas e não cotistas, e de seus professores, tende a reforçar o “racismo à brasileira”, situado no “outro” que preconceitua e que é preconceituado, e o mito da democracia racial quando afirmam que é legítima apenas a reserva de vagas socioeconômicas e não as raciais.

Nas falas dos estudantes cotistas da UEPB se observa a manutenção do já tão apregoadado “universalismo” de direitos, a isonomia formal e a meritocracia em detrimento do exercício de direitos que atenda às reivindicações de grupos histórica e continuamente aliçados de cidadania. O preconceito racial, a discriminação e o racismo são vistos de “longe”, noutros lugares que não são a faculdade de direito. Mesmo dentre os estudantes cotistas há a tendência a encarar a discriminação sofrida com infundáveis motivos, menos o racial. A recusa em se assumir negro, a reticência ao se autodenominar pardo, ou a dúvida quanto a ser “isso ou aquilo” só encontram respaldo num ambiente que fomenta o branqueamento, a mestiçagem de conveniência e a “democracia racial”. O porquê de tanta escusa assenta-se no preconceito racial vivido a sossiaio, sorrateiramente, e na ausência de diversidade racial no ambiente acadêmico. Os jovens estudantes de direito na UEPB reificam o processo exclusão da população parda e preta quando negam a existência de “raças” e quando assumem o conservadorismo do direito monista, que é, ao mesmo tempo, codicista e anticulturalista.

Desse modo, as identidades vão sendo moldadas a partir da política de integração: os alunos cotistas pardos e pretos passam a cursar direito, possuem boas notas e boa participação nas atividades extracurriculares, sem questionar a estrutura tradicional e racista de que se constituem muitas universidades. Eles estão integrados porquanto fazem parte do curso, mas não estão incluídos, uma vez que não figuram nas relações de poder equalizadamente a partir de suas pertenças; ao contrário, falam em conformidade com o coro da igualdade formal. Os seus professores, do mesmo modo, manifestam em seus discursos a pujança do direito legalista e suas consequências quando declaram que o curso não é racista, mesmo ao assumirem que o seu currículo não está adequado às questões sociais e raciais, por serem contrários à reserva de cotas raciais ou ainda por afirmarem que não conhecem os alunos cotistas, nem a lei 10.639/03. A maioria de suas falas apresenta a preocupação com a isonomia legal, com a meritocracia ou com o “alto”

grau de miscigenação do país; mesmo aqueles que defendem as cotas raciais fazem alusão a condições indispensáveis para implementação dessa política afirmativa como o prazo limite para a extinção do direito à reserva de cotas e a ligação indissociável ao critério econômico. Na esteira dessas reflexões, as identidades partilhadas/construídas entre professores e alunos representam a manutenção das relações raciais desiguais, já que a inclusão racial não é materializada em suas vivências acadêmicas, no currículo ou nas atividades de pesquisa e de extensão, bem como em suas observações particulares nas entrevistas.

Os discursos, que também formam e são reflexo das identidades em jogo, articulam-se ao constitucionalismo positivista e à “democracia racial”. Metade dos professores entrevistados na UEPB acredita que o curso de direito é expressão de multiculturalidade, entretanto ao justificar sua resposta dizem que o multiculturalismo “ocorre naturalmente” ou que na faculdade “há rico e pobre que quiser ‘ralar’”. Quando se questionou acerca do que é racismo, os professores falaram sobre ser crime, expressão de segregação ou exclusão, ser loucura e fruto da questão cultural. Entretanto, não vinculam essa constatação “críticossocial” com as práticas acadêmicas cotidianas, reforçando o que é largamente difundido pelo senso comum.

A UFPB acrescenta o salto fundamental no combate ao racismo, pois declarava, desde a sua legislação inicial (Resolução 09/10), a necessidade de um recorte racial compatível com a população do Estado. Com a implementação da Lei 12.711/12 as universidades federais vivenciam outras relações intersubjetivas, com outros atores sociais, reforçando o que já se experimentava na federal paraibana dois anos antes. Contudo, assim como na UEPB, as reconfigurações de poder não se fazem sem embates ou rejeições. É que com a inclusão de alunos pardos e pretos no curso de direito, e também em todo o cenário universitário, o debate acerca do racismo volta à tona, as máscaras tendem a cair ou ser mais usadas. E não seria diferente por essas bandas. Entretanto, a inclusão de jovens pardos e pretos traz consigo o elemento primordial nas relações intersubjetivas que é a diversidade. Aqui ela é vivenciada em cada momento acadêmico, desde a escolha do curso no vestibular até a participação em projetos extracurriculares. Em cursos considerados de elite, sobretudo na primeira turma a ser contemplada com o direito à separação de vagas, a surpresa cede lugar ao preconceito.

Entre os alunos pesquisados há maior clareza em relação à desigualização das relações sociorraciais e sua totalidade manifesta-se favorável ao recorte racial. Todos os jovens alunos afirmam que o curso de direito é elitista e a maioria diz já ter sofrido discriminação. A pesquisa nos mostra que alguns posicionamentos foram modificados durante o processo acadêmico: duas alunas, uma cotista e outra não cotista, ilustram a transformação vivenciada quando passaram a considerar a condição negra sob nova ótica, que só pode florescer na convivência diversificada. Os alunos entrevistados compuseram seus discursos na tessitura crítica, possibilitada pelo desvelar do poder.

Ao contrário dos estudantes da UEPB, que consideram, em sua maioria, o curso como multiculturalista, os alunos da UFPB o encaram como um ambiente que *poderia* ser propício ao multiculturalismo, mas que ainda trilha os primeiros passos. Esses passos, segundo alguns deles, são viabilizados pelas ações afirmativas na personificação de outros sujeitos que cambiam noutras titularidades do poder. Nas investigações foucaultianas aqui empreitadas, o “como” do poder se faz notar na autoaceitação e afirmação de pertenças raciais que rejeitam o branqueamento, na reivindicação e participação de atividades extracurriculares, na liderança estudantil. O poder, que circula por entre novas identidades, faz emergir das suas capilaridades as vozes dos saberes dominados de modo a suscitar outro entendimento sobre os jovens pretos e pardos advindos da escola pública.

O movimento de contenção da crítica ao racismo vem de boa parte dos professores, cuja maioria se manifesta contrária às cotas raciais e não encara o curso de direito como um ambiente racista. Em seu discurso, assim como se dá com os colegas da Estadual, a condição socioeconômica tem preponderância sobre a racial, na qual esta é relativizada. Eles entendem que o currículo não está adequado às questões sociais e raciais, assim como enxergam o curso pouco afeito ao multiculturalismo; todavia desassociam sua participação direta nesta confecção. Isso pode ser entendido como certo ranço liberal, pois o “intelectual” ainda não aceitou que o saber/poder não se restringe às suas mãos e por isso mesmo tenta barrá-lo ou materializá-lo noutras formas de pedagogias de dominação como a “meritocracia”, “miscigenação” e “universalismo”. Afinal, não seria apenas uma ementa curricular, “desarticulada” dos contextos histórico e cultural, capaz de aprisionar reflexões acerca de seus conteúdos programáticos ou suas práticas pedagógicas.

As práticas pedagógicas de dominação, que há muito são utilizadas nos cursos de direito, são confrontadas diretamente quando, a partir da implementação de ações afirmativas, a diversidade passa a figurar dentre os sujeitos vetores de sua teoria e, com isso, a suposta neutralidade dos argumentos racistas pode ser questionada. Nesse sentido, a diversidade, presente nos cursos de direito, promove a insurreição dos saberes dominados, desde a integração de jovens pardos e pretos, passando pela reivindicação de suas pertencas, até chegar a real e efetiva inclusão.

A inclusão desses atores sociais se dá gradativamente, à medida que a troca intersubjetiva acontece em patamares de igualdade, com a partilha diária de experiência, com a vivência cotidiana com seus pares e professores. É uma tarefa árdua, posto que a sua inclusão faz questionar de pronto os valores secularmente cultivados em nossa sociedades, como o racismo à brasileira ou a mestiçagem de conveniência. Nesse diapasão, o cuidado de si vem como uma estratégia de sublevação desses jovens quando faz a crítica ao poder disciplinar, tornando possível a emersão de um poder não disciplinar.

O cuidado de si exige transformações nas relações em geral: consigo mesmo, com o outro, com a sociedade uma vez que ele é capaz de forjar uma nova identidade, aqui considerada a identidade negra positiva. É indubitável que, diante deste processo de transformação, a educação hegemônica valha-se de suas artimanhas de dominação e de exclusão para evitar o cuidado de si dentro das relações de poder. Entretanto, uma vez promovida, essa nova subjetividade desestabiliza e descentra o poder. Assim é que, com a implementação das ações afirmativas, com recorte racial em educação, o cuidado de si promove a valorização de saberes históricos esquecidos e a luta pela igualdade racial.

Esta pesquisa evidencia que a trajetória da construção de novas e positivas subjetividades negras está em curso, com novas relações de poder se configurando e outros atores sociais tendo voz e participação ativa nas universidades. Este empreendimento de diversidade e de inclusão, que deverá seguir por alguns anos mais, traz à tona o bom combate foucaultiano nos cursos de direito, e também nos demais, fazendo valer a expressão “pela graça da mistura”.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violência nas escolas**. Brasília: Unesco, 2002.

AQUINO, Mirian de Albuquerque. Os micropoderes “corroendo” as engrenagens do discurso da sala de aula. IN: FARIAS, Maria da Salete Barboza de; WEBER, Silke (Orgs.). **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação**: propostas de análise do discurso. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

ARAÚJO, Joel Zito. Identidade racial e estereótipos sobre o negro na TV brasileira. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

BARRETO, Luciana Augusto. **“Vai quere balaio aí, dona?”**: as estratégias de sobrevivência dos adolescentes balaieiros de Cajazeiras-PB. 2001. 106f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)– Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal da Paraíba, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray, BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 25-58.

BERNARDINO, Joaze. Levando a raça a sério: ação afirmativa e correto reconhecimento. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**: ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca; ALMEIDA, Guilherme Assis de. **Curso de filosofia do direito**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. São Paulo: Campus, 1992.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **O poder simbólico**. 15. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

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

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal/Centro Gráfico, 1988. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91972/constituicao-da-republica-federativa-do-brasil-1988>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

_____. **Decreto nº 1.904, de 13 de maio de 1996**. Institui o Programa Nacional de Direitos Humanos - PNDH. Brasília, DF, 13 maio 1996. Disponível em:

<<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/104077/decreto-1904-96>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.** Promulga a convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/100694/decreto-3956-01>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002.** Promulga a convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, de 1979, e revoga o decreto no 89.460, de 20 de março de 1984. Brasília, DF, 13 set. 2002. Disponível em: <<http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/99605/decreto-4377-02>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012.** Regulamenta a Lei no 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Brasília, DF, 11 out. 2012a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989.** Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. Brasília, DF, 5 jan. 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7716.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF, 13 jul. 1990. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.504, de 30 de setembro de 1997.** Estabelece normas para as eleições. Brasília, DF, 30 set. 1997a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9504.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997.** Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF, 13 maio 1997b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9459.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002.** Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília, DF, 13 nov. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10558.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 10.741, de 1 de outubro de 2003.** Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília, DF, 1 out. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10741.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei 12.288, de 20 de Julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 20 jul. 2010. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF, 29 ago. 2012b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 22 jun. 2013.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional.** 6. ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.

CARONE, Iray, Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: CARONE, Iray; Maria Aparecida da Silva. **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 13-23.

CARVALHO, José Jorge de. **Inclusão étnico-racial no Brasil: a questão das cotas no ensino superior.** 2. ed São Paulo: Attar, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Tradução de Klauss Brandim Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 2010. (A era da informação: economia, sociedade e cultura, 2).

CRUZ, Bruna Souza. **USP: Cartaz polêmico de festa do curso de direito da São Francisco é tirado de circulação.** São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/11/22/usp-cartaz-polemico-de-festa-do-curso-de-direito-da-sao-francisco-e-tirado-de-circulacao.htm>>. Acesso em: 19 abr. 2012.

D'ADESKY, Jacques et al. **Racismo, preconceito e intolerância.** 7. ed. São Paulo: Atual, 2009.

DEACON, Roger; PARKER, Bem. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

DINIZ, Maria Helena. **Compêndio de introdução à ciência do direito.** 19. ed. São Paulo Saraiva, 2008.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ELIAS, Norbert. **A sociedade dos indivíduos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1994.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Anotações para pensar o sujeito nos estudos culturais. **Animus**, Santa Maria, v. 2, n.1, jan./jun. 2003.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Veja, 1993.

FERNANDES, Rubem César. **Privado, porém público**: o terceiro setor na América Latina. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1994.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2010a.

_____. **A ordem do discurso**. 20. ed. São Paulo: Loyola, 2010b.

_____. **As palavras e as coisas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **História da sexualidade**: cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 2011a.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2011b.

_____. **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Vigiar e punir**. 37. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **A pedagogia do oprimido**. 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 2002.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. Rio de Janeiro: Schimidt Editor, 1933.

_____. **Sobrados e mucambos**. Rio de Janeiro: Editora Nacional, 1936.

GILROY, Paul. Diaspora and the detours of identity. In: WOODWARD, K. (Ed.). **Identity and difference**. London: Sage, 1997.

GOMES, Joaquim Barbosa. O debate constitucional sobre as ações afirmativas. In: SANTOS, Renato Emerson dos; LOBATO, Fátima. (orgs.) **Ações afirmativas**: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera

Maria (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GORE, Jennifer. Foucault e a educação: fascinantes desafios. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Editora 34, 2002.

_____. Depois da democracia racial. **Tempo Social**: Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-290, nov. 2006.

_____. **Preconceito racial**: modos, temas e tempos. São Paulo: Cortez, 2008.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). Tirando a máscara. Ensaio sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

HALL, Stuart. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guarareira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

_____. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

_____. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2011.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais**: uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e pesquisa, 32). Disponível em:

<ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2013

_____. **Síntese de indicadores sociais confirma as desigualdades da sociedade brasileira**. Publicado em 12 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/12062003indic2002.shtm>>. Acesso em: 12 jul. 2013.

IKAWA, Daniela. **Ações afirmativas em universidades**. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

IPEA. **Pesquisa apresenta dados sobre violência contra negros**. Publicado 19 nov. 2013a. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20607&catid=8&itemid=6>. Acesso em: 20 nov. 2013.

IPEA. **Violência contra negros é tema do Panorama Ipea**. Publicado 5 dez. 2013b. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20799&catid=255&itemid=2>. Acesso em: 12 dez. 2013.

JORNAL DA PARAÍBA. **49,5% dos paraibanos olham para a raça do parceiro antes de casar**. Publicado em 22 jul. 2011. Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=20799&catid=255&itemid=2>. Acesso em: 12 jun. 2013.

KELSEN, Hans. **Teoria pura do direito**. 8. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2009.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAURELL, Asa Cristina. **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

LE BRETON, David. **A sociologia do corpo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

LEÃO, Andréa Borges. **Norbert Elias e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LOURENÇO, Luana. **Ministra prevê entrada de 56 mil estudantes negros por ano nas universidades federais**. Publicado 29 ago. 2012. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-08-29/ministra-preve-entrada-de-56-mil-estudantes-negros-por-ano-nas-universidades-federais>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

MALACHIAS, Rosângela. **Cabelo bom, cabelo ruim**. Brasília: MEC/SECAD/UNIAFRO, 2007. (Percepções da diferença, negros e brancos na escola, 4).

MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina (Org.). **Por que Foucault? novas diretrizes para a pesquisa educacional**. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 25-39.

MINAYO, Maria Cecília (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

MOREIRA, Antônio Flávio; CÂMARA, Michelle Januário. Reflexões sobre o currículo e a identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008.

NADER, Paulo. **Filosofia do direito**. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

NETTO, José Paulo. **Ditadura e Serviço Social**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

NUNES, Rizzatto. **Manual de introdução ao estudo do direito**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

_____. **Manual de filosofia do direito**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

PETERS, Michael A., BESLEY, Tina. **Por que Foucault?** novas diretrizes para a pesquisa educacional. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2006.

_____. Ações afirmativas no Brasil: desafios e perspectivas. In: FERREIRA, Renato. **Ações afirmativas: a questão das cotas**. Niterói: Impetus, 2011.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaio sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

POULANTZAS, Nico. **Fascismo e ditadura**. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. O negro, seu acesso ao ensino superior e as ações afirmativas no Brasil. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério**. Ação afirmativa e universidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REALE, Giovanni. **História da filosofia: de Spinoza a Kant**. São Paulo: Paulus, 2005.

REALE, Miguel. **Lições preliminares de direito**. 27. ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

ROMÉRO, Sylvio. **Doutrina contra doutrina: o evolucionismo e o positivismo na República do Brasil**. Rio de Janeiro: J. B. Nunes, 1894.

ROSSATO, Cesar; GESSER, Verônica. A experiência da branquitude diante de conflitos raciais: estudos de realidades brasileiras e estadunidenses. In:

CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.11-37.

ROUANET, Sérgio Paulo. **Mal-estar na modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SALES JR. **Raça e justiça: o mito da democracia racial e o racismo institucional no fluxo da justiça**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Editora Massangana, 2009.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil**. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p. 53-73.

SARMENTO, Daniel. Direito constitucional e igualdade étnico-racial. In: FERREIRA, Renato (Org.). **Ações afirmativas: a questão das cotas**. Niterói: Impetus, 2011. p. 63-115.

SAWAIA, Bader. Identidade: uma ideologia separatista? In: _____ (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Pesquisa em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

_____. _____. 6. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Racismo no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2010.

SILVA, Alba Ligia de Almeida. **A (cons) ciência da responsabilidade social e ét(n)ica na produção de conhecimento sobre o (a) negro(a) em programas de pós-graduação da universidade federal da Paraíba**. 2009. 137f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação)– Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da igualdade e da diferença. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 10. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2011a.

_____. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011b.

SILVA, Leyde Klebia Rodrigues da; AQUINO, Mirian de Albuquerque. **A produção de conhecimento sobre o(a) negro(a) na memória da ciência da Universidade**

Federal da Paraíba. Relatório Técnico Científico, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA JR, Hédio. Reflexões sobre a aplicabilidade da legislação anti-racismo. In: SABOIA, Gilberto Vergne (Org.). SEMINÁRIOS REGIONAIS PREPARATÓRIOS PARA CONFERÊNCIA MUNDIAL CONTRA RACISMO, DISCRIMINAÇÃO RACIAL, XENOFobia E INTOLERÂNCIA CORRELATA, **Anais...** Brasília: Ministério da Justiça, 2001.

SILVERIO, Valter Roberto. Negros em movimento: a construção da autonomia pela afirmação de direitos. In: BERNARDINO, Joaze; GALDINO, Daniela (Orgs.). **Levando a raça a sério: ação afirmativa e universidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p.39-70.

SOUZA, Elisabeth Fernandes de. Repercussões do discurso pedagógico sobre relações raciais nos PCNs. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org.) **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola.** 4. ed. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SOUZA NETO Claudio Pereira de; FERES JR., João. Ação afirmativa: normatividade e constitucionalidade. In: FERREIRA, Renato. **Ações afirmativas: a questão das cotas.** Niterói: Impetus, 2011.

TAYLOR, Charles. **Multiculturalismo.** Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

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

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2007.

UFPB. **Resolução nº 09/2010.** Institui a modalidade de ingresso por reserva de vagas para acesso aos cursos de graduação, desta universidade, e dá outras providências. João Pessoa, 16 de abril de 2010. Disponível em: <http://www.ufpb.br/sods/consepe/resolu/2010/Rsep09_2010.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2013

UOL. **Universidades de São Paulo descartam cotas raciais.** Publicado em 28 abr. 2012. Disponível em: <<http://ne10.uol.com.br/canal/educacao/noticia/2012/04/28/universidades-de-sao-paulo-descartam-cotas-raciais-339928.php>>. Acesso em: 12 dez. 2013.

UOL NOTÍCIAS. **Cota em universidades federais para aluno de escola pública é vista com reserva.** Publicado em 8 ago. 2012. Disponível em: <<http://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2012/08/08/cota-para-aluno-de-escola-publica-e-vista-com-reserva.htm>>. Acesso em: 12 set. 2013.

VALLE SILVA, Nelson do. Uma nota sobre “raça social” no Brasil. **Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, n. 26, p. 67-80, 1994.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault e a educação: outros estudos foucaultianos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Michel Foucault e os estudos culturais**. Disponível em: <<http://www.lite.fae.unicamp.br/cursos/nt/ta5.1.htm>>. Acesso em: 15 ago. 2012.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: a cor dos homicídios no Brasil. Rio de Janeiro: CEBELA, FLACSO; Brasília: SEPPIR/PR, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2013.

WOLKMER, Antônio Carlos. **Ideologia, estado e direito**. 4. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2003.

_____. **Pluralismo jurídico**: fundamentos de uma nova cultura do direito. 3. ed. São Paulo: Alfa-ômega, 2001.

WOODWARD, Katryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tadeu Tomaz da (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Instrumento de coleta de dados

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO LINHA ESTUDOS CULTURAIS

INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS**ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA****ROTEIRO DE ENTREVISTAS****PARA PROFESSORES:**

- 1) Qual sua cor?
- 2) Qual sua formação e titulação máxima?
- 3) Você desenvolve pesquisa ou extensão (ou já desenvolveu)? Em qual área?
- 4) O que você pensa acerca de cotas em universidades públicas?
- 5) O que você pensa acerca de cotas raciais?
- 6) Você conhece os alunos cotistas do curso de direito?
- 7) Como você enxerga o curso de direito no sentido do multiculturalismo?
- 8) Você considera o currículo do curso de direito apropriado às questões sócio-culturais e raciais?
- 9) Como você enxerga o racismo?
- 10) Você considera que o curso de direito é racista?
- 11) Você conhece a Lei 10.639/03? Se sim, o que pensa sobre ela?

PARA ALUNOS:

- 1) Qual a sua cor?
- 2) Qual a sua idade e renda per capita familiar?
- 3) Qual sua forma de ingresso na universidade?
- 4) Qual o seu CRE?
- 5) Você desenvolve pesquisa ou extensão?
- 6) Qual seu entendimento acerca das cotas em universidades públicas?
- 7) Qual seu entendimento acerca de cotas raciais?
- 8) Como é sua relação com os demais alunos no curso de direito?
- 9) Você considera o curso de direito propício ao multiculturalismo?

- 10) Qual sua relação com os professores?
- 11) Como você enxerga o racismo?
- 12) Você considera que o curso de direito é racista?
- 13) Você sofre (ou sofreu) algum tipo de discriminação?
- 14) Você conhece a política de inclusão da universidade? Faz uso de algum mecanismo de apoio estudantil que ela oferece?

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) Senhor (a)

Esta pesquisa é sobre a política de inclusão no ensino superior, cujo título é “Pela graça da mistura”: ações afirmativas, discurso e identidade nos cursos de direito em universidades públicas na Paraíba e está sendo desenvolvida pela pesquisadora Luciana Augusto Barreto, aluna do Programa de Pós-graduação em Educação/ Doutorado da Universidade Federal da Paraíba, sob a orientação da Prof^a Mírian de Albuquerque Aquino. Os objetivos do estudo são analisar a política de cotas das universidades Estadual e Federal da Paraíba, discutindo seu alcance e público alvo no contexto das ações afirmativas, subsidiada pela discussão do racismo; estudar as principais correntes contrárias e a favor às cotas socioeconômicas, desvelando com o resgate do Estado da Arte, as polêmicas jurídicas, educacionais e culturais nelas contidas; discutir a Resolução 06/2006 e a Lei 12.711/12 no que se referem à sua implementação, impactos gerados no meio acadêmico e na política de assistência estudantil; identificar os possíveis limites da política de inclusão das universidades, materializados nas cotas socioeconômicas; avaliar o desempenho acadêmico dos cotistas.

A finalidade deste trabalho é contribuir para o efetivo combate ao racismo, uma vez que discute a importância de ações afirmativas para jovens pardos e pretos em universidades. Através da participação em entrevistas semiestruturadas de alunos e professores envolvidos diretamente com a política de inclusão das universidades Estadual e Federal temos o suporte necessário para a análise de tal medida.

Solicitamos a sua colaboração para conceder entrevista semiestruturadas, como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de educação e direito, e publicar em revista científica. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo. Informamos que, de acordo com o item 5 da Resolução n.466 do Conselho Nacional de Saúde, 12 de dezembro de 2012: "Toda pesquisa com seres humanos envolve risco em tipos e gradações variados."

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o (a) senhor (a) não é obrigado (a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador (a). Caso decida não participar do estudo, ou resolver a qualquer momento desistir do mesmo, não sofrerá nenhum dano, nem haverá modificação na assistência que vem recebendo na Instituição.

Os pesquisadores estarão a sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Diante do exposto, declaro que fui devidamente esclarecido(a) e dou o meu consentimento para participar da pesquisa e para publicação dos resultados. Estou ciente que receberei uma cópia desse documento.

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura da Testemunha

OBS.: No caso de TCLE com duas folhas, a primeira será rubricada tendo a assinatura do pesquisador responsável na seguinte.

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para o (a) pesquisador (a) (83) 9922 3126

Endereço (Setor de Trabalho): Programa de Pós-graduação em Educação

Telefone (83) 3216 7140 Ou

Comitê de Ética em Pesquisa do CCS/UFPB – Cidade Universitária / Campus I

Bloco Arnaldo Tavares, sala 812 – Fone: (83) 3216-7791

Atenciosamente,

Luciana Augusto Barreto
Pesquisador Responsável

ANEXOS

ANEXO A – Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012²⁶.



Presidência da República

Casa Civil

Subchefia para Assuntos Jurídicos

LEI Nº 12.711, DE 29 DE AGOSTO DE 2012.

Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

A PRESIDENTA DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2º (VETADO).

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º 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).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4º As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

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).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública.

²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>.

Art. 6º O Ministério da Educação e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, serão responsáveis pelo acompanhamento e avaliação do programa de que trata esta Lei, ouvida a Fundação Nacional do Índio (Funai).

Art. 7º O Poder Executivo promoverá, no prazo de 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, 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.

Art. 8º As instituições de que trata o art. 1º desta Lei deverão implementar, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) da reserva de vagas prevista nesta Lei, a cada ano, e terão o prazo máximo de 4 (quatro) anos, a partir da data de sua publicação, para o cumprimento integral do disposto nesta Lei.

Art. 9º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 29 de agosto de 2012; 191º da Independência e 124º da República.

DILMA

Aloizio

Miriam

Luís

Luiza

Gilberto Carvalho

Inácio

Helena

Lucena

de

ROUSSEFF

Mercadante

Belchior

Adams

Bairros

Este texto não substitui o publicado no DOU de 30.8.2012

ANEXO B – Resolução 06/2006/UEPB²⁷



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA

RESOLUÇÃO/UEPB/CONSEPE/06/2006

DEFINE POLÍTICA DE RESERVA DE VAGAS PARA O CONCURSO VESTIBULAR DA UEPB E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO — CONSEPE, da UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA — UEPB, no uso de suas atribuições,

CONSIDERANDO proposição da Administração Central da UEPB de implementação de políticas afirmativas no âmbito da UEPB;

CONSIDERANDO que a Universidade, como Instituição Social, está cumprindo seu papel na busca de ações no campo da Educação ao implementar políticas de inclusão social;

CONSIDERANDO decisão unânime do CONSEPE, após amplo e profícuo debate, em reunião realizada em 19 de abril de 2006,

RESOLVE:

Art. 1º - Estabelecer política de reserva de vagas para o Concurso Vestibular da Universidade Estadual da Paraíba, a partir do ano de 2007, de acordo com critérios definidos nesta Resolução.

Art. 2º - Ficam reservadas 50% (cinquenta por cento) do total de vagas de cada curso de graduação da UEPB, destinadas a concorrentes aprovados no vestibular da UEPB que tenham realizado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas do Estado da Paraíba.

§ 1º – A implantação integral da reserva de vagas definida no *caput* deste artigo dar-se-á gradativamente na ordem de 10% (dez por cento) a cada ano.

§ 2º - A Universidade instituirá, até o início do Período 2007.1, política de apoio a assistência estudantil para dar suporte à implementação da política de reserva de vagas adotada.

Art. 3º - Critérios complementares a esta Resolução serão estabelecidos pela COMVEST e explicitados no Edital de Convocação do Concurso Vestibular.

Art. 4º - Fica criada a Comissão de Articulação, Acompanhamento e Implantação das Políticas Afirmativas com a finalidade de organizar o debate, analisar e oferecer propostas ao CONSEPE e à Reitoria para implementação dessas políticas.

Parágrafo Único – A comissão de que trata o *caput* deste artigo será composta pelo (a) Pró-Reitor(a) de Ensino de Graduação, pelo(a) Pró-Reitor(a) de Extensão e Ação Comunitária, pelo Ouvidor Geral da UEPB e por um representante da classe discente indicado pelo DCE.

Art. 5º - Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Campina Grande (PB), 19 de abril de 2006.

Professora MARLENE ALVES SOUSA LUNA

Reitora

PUBLICADA NO D.O.E. EM 12/05/2006

ANEXO C – Resolução 09/2010/UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CONSELHO SUPERIOR DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO nº 09/2010

Institui a Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas para acesso aos cursos de Graduação, desta Universidade, e dá outras providências.

O Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão da Universidade Federal da Paraíba, no uso das atribuições que lhe são conferidas, amparado pelos incisos I e XXI do artigo 25 do Estatuto da UFPB, e tendo em vista a deliberação em plenário em reunião ordinária do dia 30 de março de 2010 (Processo nº 23074.007259/10-03), e

CONSIDERANDO o grave quadro de exclusão sócio-educacional que tem estado presente ao longo da nossa história;

CONSIDERANDO a imperiosa e inadiável necessidade de reduzir a vulnerabilidade social de jovens oriundos de segmentos sociais menos favorecidos.

CONSIDERANDO, ainda, que se faz necessário que esta instituição adote mecanismos que concretizem efetivamente sua atuação no âmbito das políticas de inclusão, em consonância com seu compromisso social.

RESOLVE:

Art. 1.º Fica instituída a *Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)*, nesta Universidade, para acesso aos seus cursos de Graduação.

Parágrafo único. A reserva de vagas a que se refere o *caput* deste artigo se destina aos que fizeram todo o ensino médio e pelo menos (03) três séries do ensino fundamental em estabelecimentos públicos.

Art. 2.º A *Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)*, de que trata esta Resolução, será implantado, gradualmente, de acordo com a seguinte proposta:

- I - Processo Seletivo Seriado - 2011: 25% das vagas de todos os cursos;
- II - Processo Seletivo Seriado - 2012: 30% das vagas de todos os cursos;
- III - Processo Seletivo Seriado - 2013: 35% das vagas de todos os cursos;
- IV - Processo Seletivo Seriado - 2014: 40% das vagas de todos os cursos.

§ 1.º O preenchimento das vagas correspondentes aos percentuais de que trata o *caput* deste artigo será feito observando-se, também, a reserva para negros (pretos e pardos) e índios, na proporção da participação destes grupos na população do Estado da Paraíba, de acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), constantes do Censo 2000.

§ 2.º Do total de vagas resultante dos percentuais constantes do *caput* deste artigo, 5% será destinado para pessoas portadoras de deficiência.

§ 3.º A PRG/COPERVE deverá disciplinar a implantação da *Modalidade de Ingresso por Reserva de Vagas (MIRV)* em norma reguladora do Processo Seletivo, observando os critérios e princípios previstos nesta Resolução.

Art. 3.º No desenvolvimento do processo, deve ser mantido o aumento progressivo do percentual de ingressantes e a vinculação entre o nível socioeconômico e o grupo populacional.

Art. 4.º Anualmente, será feita uma avaliação do *MIRV*, com vistas ao seu aperfeiçoamento, que deverá ocorrer ao final do 4º ano de sua implementação.

Parágrafo único. A avaliação tem também a finalidade de subsidiar o CONSEPE nas suas decisões relativas à continuidade e ampliação do *MIRV*.

Art. 5.º Esta resolução entra em vigor na data da sua assinatura.

Art. 6.º Revogam-se as disposições em contrário.

João Pessoa, 16 de abril de 2010

-RÔMULO SOARES POLARI
- Presidente

ANEXO D – Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: "Pela graça da mistura": ações afirmativas, discurso e identidade nos cursos de direito em universidades públicas paraibanas.

Pesquisador: Luciana Augusto Barreto

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 23259913.3.0000.5188

Instituição Proponente: Universidade Federal da Paraíba

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 507.536

Data da Relatoria: 10/12/2013

Apresentação do Projeto:

A apresentação do Projeto é clara e bem desenvolvida pela pesquisadora proponente. Trata-se de uma pesquisa que procura analisar a implementação de medidas afirmativas em universidades públicas paraibanas (Universidade Federal da Paraíba e Universidade Estadual da Paraíba), na reserva de cotas para alunos egressos de escola pública com e sem recorte racial nos cursos de direito.

O universo de

pesquisa será de 26 sujeitos, sendo: 06 (seis) alunos cotistas; 06 (seis) alunos não cotistas; 12 (doze) professores- seis de cada instituição de

ensino. Os alunos entrevistados serão os jovens que formam a primeira turma com reserva de cotas em suas instituições. As técnicas de coleta de

dados utilizadas serão a entrevista semi-estruturada, o estudo de caso histórico-organizacional, bem como

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticacccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com

UNIVERSIDADE FEDERAL DA
PARAÍBA - CENTRO DE
CIÊNCIAS DA SAÚDE



Continuação do Parecer: 507.536

as pesquisas bibliográfica e documental.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar a política de cotas das universidades Estadual e Federal da Paraíba, discutindo seu alcance e público alvo no contexto das ações afirmativas, subsidiada pela discussão do racismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os benefícios estão bem evidenciados e são claramente superiores aos possíveis riscos que essa pesquisa pode trazer, o que justifica sua realização.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é de qualidade e de relevância para nosso contexto atual.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos itens obrigatórios foram enviados corretamente.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências indicadas no último parecer foram sanadas. A pesquisa já pode ser realizada com a aprovação desse Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

JOAO PESSOA, 08 de Janeiro de 2014

Assinador por:

Eliane Marques Duarte de Sousa
(Coordenador)

Endereço: UNIVERSITARIO S/N

Bairro: CASTELO BRANCO

CEP: 58.051-900

UF: PB

Município: JOAO PESSOA

Telefone: (83)3216-7791

Fax: (83)3216-7791

E-mail: eticaccs@ccs.ufpb.br; elianemduarte@hotmail.com