

Universidade FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA SOCIAL E INSTITUCIONAL

GRUPO DE PESQUISA ESTUDOS CULTURAIS E MODOS DE SUBJETIVAÇÃO

ZULEIKA KÖHLER GONZALES

Tese

**FORMAS DA IGUALDADE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS: ENFRENTAMENTOS À  
FORMALIZAÇÃO E AO EXCLUSIVISMO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Orientadora: Professora Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi

PORTO ALEGRE

2015

ZULEIKA KÖHLER GONZALES

**FORMAS DA IGUALDADE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS: ENFRENTAMENTOS À  
FORMALIZAÇÃO E AO EXCLUSIVISMO NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR**

Tese de Doutorado para o Programa de Pós-  
Graduação em Psicologia Social e Institucional  
do Instituto de Psicologia da Universidade  
Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Professora Dra. Neuza Maria de  
Fátima GuarescPORTO ALEGRE

2015

## BANCA EXAMINADORA

---

Professora Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi (Presidente – Orientadora)

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

---

Professora Dra. Simone Hüning

Universidade Federal de Alagoas – UFAL

---

Professor Dr. Mozart Linhares da Silva

Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC

---

Professora Dra. Cleci Maraschin

Universidade Federal do RS – UFRGS

## AGRADECIMENTOS

Ao **PPGPSI - Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional da UFRGS**,  
pela oportunidade de encontros, vínculos e aprendizagens.

À **Capes**,  
pelo investimento e concessão da bolsa que oportunizou meu estudo.

Aos **professores Simone Hüning, Mozart Linhares e Cleci Maraschin**,  
por gentilmente terem aceitado participar das bancas de qualificação e defesa de tese.

**A amigas(os) e colegas do Núcleo de Pesquisas E-Polites**,  
por todos os cafés, cumplicidade, ajudas, companheirismo e apoio.

À professora **Neuza Guareschi**,  
por nos oferecer sua intuição, confiança e disponibilidade sempre e por pensar a psicologia a partir  
de outros lugares!

À minha **família**,  
porque me fez ver e pensar que é possível viver na diferença!

Ao **Adilar**,  
companheiro de todas as horas que me faz ir além, pensar, sonhar e querer, por afirmar a  
convivência para além do Uno.

## RESUMO

A noção de igualdade configura-se como um conceito central no campo das ações afirmativas e vincula-se à noção de oportunidades na efetivação das políticas públicas de acesso ao ensino superior. Esta tese tem como problema as questões de como se constitui a noção da igualdade atrelada à noção de oportunidades e como essa noção da igualdade de oportunidades se inscreve nas políticas de ação afirmativa. Centrei meu campo de investigação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, utilizando os estudos foucaultianos e de autores da epistemologia política, como Bruno Latour, John Law e Vinciane Despret, para auxiliar-me na compreensão dos processos e associações disparados no acesso a documentos e relatórios sobre as ações afirmativas na Universidade. Com esses autores, busca-se estabelecer conexões entre o que se apresenta em disparidade/na contradição – e assim permanecerão: na heterogeneidade e na contradição. Não se busca ali uma unidade homogênea do que se contradiz, mas a visibilidade das conexões e dos seus rastros em situações e materialidades discursivas e documentais. No percurso investigativo, dois processos foram se visibilizando vinculados aos processos econômico-democrático-liberais: a padronização nos procedimentos de controle para garantir a igualdade formal do indivíduo – prescrita nos documentos legais –, coexistindo com a experiência de um sujeito ético na afirmação de uma identidade racial que chamei de formalização nos procedimentos de ingresso; e o tensionamento pelas ações afirmativas no exclusivismo experimentado pelo público que tradicionalmente acessa a Universidade considerando este lugar como de exclusividade sua – ou seja, uma parcela elitizada da população. Concluo este estudo entendendo que o movimento pelas ações afirmativas para efetivar-se em políticas públicas se vinculou estrategicamente aos processos econômicos vigentes mediante a demanda pela igualdade de oportunidades, sobretudo quando propõe o critério social – oriundo de escola pública e renda familiar – na reserva de vagas para candidatos ao ingresso na Universidade. No entanto, ele tensiona o arranjo social e econômico vigente ao propor o critério racial na reserva de vagas para ingresso na Universidade, pois a dimensão racial se posiciona a partir de outra ordem, que, apesar de acometer-se fortemente pelos processos econômicos, denuncia o debate racial e a racialidade presente nas relações cotidianas. É um debate que, sobretudo, tensiona e apresenta as formas de igualdade que se constituem em nome do desenvolvimento econômico e social por meio da educação em nosso país.

## ABSTRACT

The notion of equality has become a central concept in the field of affirmative action and has been linked to the notion of opportunities in the effectuation of public policies for access to higher education. This thesis approaches issues related to the way in which the notion of equality is linked to the notion of opportunities, and how the notion of equality of opportunities has been inscribed in policies of affirmative action. The investigation field was the Federal University of Rio Grande do Sul. Foucauldian studies and authors addressing political epistemology such as Bruno Latour, John Law and Vinciane Despret have helped me understand the processes and associations triggered along the access to documents and reports about affirmative action in the university. Supported by these authors, I have attempted to establish connections between what is found in disparity/contradiction - as it shall remain: in heterogeneity and contradiction. Homogeneous unity is not searched for in the contradiction; rather, the visibility of the connections and their traces in discursive and documental situations and materialities. Along the investigation, two processes linked to economical liberal-democratic processes have become evident: the standardization of control procedures in order to guarantee the individual's formal equality - as prescribed in legal documents -, coexisting with an ethical subject's experience in the affirmation of a racial identity that I have named as formalization in admittance procedures; and the tension caused by affirmative action in the exclusiveness experienced by those who have traditionally had access to university and regarded this place as their own - i.e. an elite portion of the population. I have finished this study understanding that the movement of affirmative action, in order to be effectuated in public policies, has strategically been associated to current economical processes through the demand for equality of opportunities, particularly by proposing the social criterion - public education and low income - as a way to guarantee the access to university. However, it tensions the social and economical arrangement by proposing the racial criterion as a means to the access to university, since the racial dimension is differently positioned and, despite being strongly affected by economical processes, denounces both the racial debate and the raciality seen in daily relationships. It is a debate that above all raises tension and points out the forms of equality constituted in the name of the economical and social development by means of education in our country.

SUMÁRIO	
INTRODUÇÃO	9
Questões que procurei desenvolver e analisar neste estudo	13
Como desenvolvi metodologicamente o estudo	23
I. UM DELINEAMENTO DO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	28
II. A INSCRIÇÃO DA IGUALDADE NOS PROCESSOS MODERNOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E DE CONSTITUIÇÃO DO Estado DEMOCRÁTICO DE DIREITO	42
1º quadro de referências: inscrição da igualdade nos processos de individualização que se estabeleceram na constituição do Estado moderno	42
▪ A igualdade inscrita na razão de Estado	46
▪ A igualdade inscrita no pastorado cristão	48
2º quadro: a questão da igualdade de oportunidades vincula-se aos processos de governmentação das populações na constituição do Estado moderno e ao pensamento liberal	49
▪ Pensando a igualdade sob uma lei da natureza: um retorno aos estoicos e primeiros cristãos	52
▪ O liberalismo calcado na igualdade	60
3º quadro: a inscrição da noção de igualdade nas constituições brasileiras e seu atrelamento ao pensamento liberal, constituindo-nos como nação	63
4º quadro: a igualdade de oportunidades como um mandato governamental para o desenvolvimento econômico a partir do campo da educação	70

III. A FORMALIZAÇÃO EM NOME DA IGUALDADE: SEGUINDO ARGUMENTOS E PROCEDIMENTOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR	77
Um ponto de partida: o acesso ao ensino superior na UFRGS	78
Desdobrando a rede entre cadastros e procedimentos de comprovação	80
O programa de ações afirmativas na UFRGS: argumentos e materialidades	86
IV. DA DIFERENCIAÇÃO PELA EXCLUSIVIDADE À IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: UM EMBATE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS	94
Diferenças socioeconômicas e étnico-raciais na caracterização dos alunos da UFRGS antes e depois das ações afirmativas	97
Enfrentando as diferenças socioeconômicas e étnico-raciais com políticas de ações afirmativas	99
O embate entre o critério socioeconômico e o critério étnico-racial na elaboração do programa de ações afirmativas da UFRGS	101
A diferenciação econômica que prevaleceu historicamente no acesso à UFRGS no embate com os ingressantes pelas cotas sociais e étnico-raciais	103
A diferença pela exclusividade vinculada ao modelo econômico utilitarista liberal	108
A diferença pela exclusividade articulando-se às propostas de desenvolvimento econômico no capitalismo contemporâneo	109
V. CONCLUSÃO	115
Referências bibliográficas	120

## INTRODUÇÃO

Uma discussão sobre a noção da igualdade de oportunidades e como esta noção se vincula às políticas de ações afirmativas no acesso à Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) é o que busco desenvolver neste estudo de tese. As ações afirmativas associam-se à rede de acesso para a Universidade e tornam-se um marco na promoção da igualdade no ensino superior. Elas buscam enfrentar a desigualdade de acesso entre estudantes de escolas públicas, negros e indígenas e os alunos que entram pelo sistema universal nos concursos vestibulares das Universidades federais brasileiras, principalmente, por meio de uma de suas técnicas de implementação: o sistema de cotas.

Na UFRGS, o programa de ações afirmativas promove o acesso à Universidade mediante a reserva de vagas sociais para alunos de escola pública e de baixa renda e de vagas étnico-raciais para negros e indígenas, de acordo com o decreto-lei 12.711/12. É um programa que vem se constituindo desde 2007, a partir de um grande debate instaurado na Universidade junto à Comissão Especial criada para elaborar uma proposta de ações afirmativas na instituição. Esse percurso resultou na Decisão No. 134/2007 do Conselho Universitário (CONSUN), que instituiu o Sistema de Reserva de Vagas (cotas) para alunos de escolas públicas e alunos autodeclarados negros de escolas públicas, bem como a criação de vagas especiais para estudantes indígenas. No ano de 2008, a UFRGS realizou o seu primeiro Concurso Vestibular com reserva de vagas, ampliando a visibilidade e as discussões sobre o acesso ao ensino superior em nosso país.

Entendo que o acesso à Universidade compõe uma rede de associações em nome da igualdade e que se materializa de diferentes formas e por vários argumentos e controvérsias. São essas formas, argumentos e controvérsias em nome da igualdade no acesso à Universidade Federal do Rio Grande do Sul que busco acompanhar e desenvolver em minha tese.

Algumas inquietações colocaram-me neste estudo. Uma questão-chave ao pensar na busca por relações mais igualitárias na sociedade a partir da Universidade formulou-se a respeito das polêmicas e controvérsias quanto ao ingresso de alunos nas Universidades pelo regime de cotas ou

reserva de vagas, considerando-se que estava se estabelecendo uma estratégia de enfrentamento às desigualdades sociais e étnico-raciais em nosso país. Esse foi o ponto de partida para empreender esta jornada de estudo.

Além dessa questão-chave, vinculei-me ao estudo por conta de meu percurso acadêmico e profissional, que me levou a experiências de mobilidade e diversidade, bem como a questionamentos de práticas homogeneizantes na psicologia. Em primeiro lugar, como psicóloga em escolas e no trabalho com jovens em projetos sociais, sobretudo por meio de práticas que legitimam verdades e normas prescritas pela moral; depois, na prática docente em duas experiências: a primeira em Angola, com trabalhadores angolanos, e a segunda em um curso de psicologia no noroeste do Rio Grande do Sul, com alunos indígenas subvalorizados em sua terra e em seu conhecimento. Questionava-me o quanto a minha prática não estaria contribuindo para o predomínio de um saber hegemônico de versão única a partir dos modelos tradicionais do pensamento ocidental.

Em Angola, vinculada a uma faculdade tecnológica voltada para o Transporte, deparava-me com uma demanda feita pela instituição para que me ocupasse da formação de trabalhadores angolanos nos parâmetros do trabalho capitalista global, com seus códigos de gerenciamento das pessoas, prescrições de conduta e regras de formatação dos tempos e espaços vividos no trabalho, de acordo com uma expertise científica elaborada nas academias ocidentais. Trabalhando nos cursos de especialização que a faculdade realizava nas áreas de gestão, o contexto funcional e mercadológico contrariava minhas expectativas de realização profissional; no entanto, era a brecha que se abria para a docência.

Por ser uma faculdade tecnológica, muitos trabalhos são realizados na modalidade “*in company*” – dentro das empresas. Vendo que a instituição enviava seus professores com muita frequência para trabalhos em Angola/África, pedi para fazer um desses trabalhos, mas devo dizer que muito mais pela possibilidade de encontrar-me com outras formas de vida, culturas, línguas, etc. do que pelo trabalho a ser realizado.

Com uma visão bastante crítica da experiência de trabalho com a formação de trabalhadores a partir das práticas em psicologia, sobretudo no que concerne à demanda de formar e treinar os trabalhadores nas chamadas “competências interpessoais” no trabalho, vi-me compromissada com um contrato formulado com essas características. No entanto, o espaço de sala de aula possibilitou fazer uma discussão com os trabalhadores angolanos sobre as noções de trabalho e de formação a partir do cenário socioeconômico de versão neoliberal. Discutíamos sobre esse modelo que convoca e produz um determinado modo de ser trabalhador a partir dos interesses em jogo, postos naquele momento em que nos encontrávamos – isso, claro, vivenciando o paradoxo de subverter os interesses da empresa multinacional que contratava a instituição de ensino à qual me vinculava e sendo ela mesma um forte veículo-produtor dessa ordem econômica neoliberal. Assim, perguntava-me quais são os efeitos do encontro com um outro, considerando minha posição de “autorizada em um saber psicológico” que prescreve formas de vida, mas ao mesmo tempo se pretende potencializador da vida.

Em outra instituição de ensino superior, situada na região noroeste do Rio Grande do Sul e com forte presença de povos indígenas, como docente na graduação de um curso de psicologia, vi-me perante alunos indígenas subvalorizados em sua própria terra e em seu conhecimento, tendo eu a demanda de formá-los num formato acadêmico tradicional eurocentrado e em um saber hegemônico das ciências psicológicas. Com os alunos indígenas, perguntava-me por que o ensino em psicologia se conduz quase exclusivamente pelos moldes do ensino formal eurocêntrico e norte-americano. Com essa experiência docente, várias indagações intensificaram-se, permeando o campo da educação. Por exemplo, a questão de como esse outro está sendo formado e subjetivado nas práticas docentes ou, ainda, de que modo as práticas do campo psi estão legitimando um saber hegemônico em detrimento de formas mais inventivas de se pensar o mundo, a vida e as coisas. São, principalmente, essas indagações que me fizeram partir para um estudo em que a dimensão de um outro e a diferença no campo da educação constituíssem eixos centrais para uma análise da noção da igualdade inscrita nas regulamentações e nos modos de produção do conhecimento. Ao mesmo

tempo, considerando que as perguntas partem do campo psi, interessou-me colocar em análise a noção de igualdade de oportunidades, presente como um eixo chave nos estatutos e declarações educacionais, nesta empreitada de estudo sobre as políticas de ação afirmativa, pois, por sua vez, há de ser prescritiva de comportamentos e formas de colocar-se no mundo.

Todo esse percurso de encontros e paradoxos, pautado por questões que chamam para a contraposição entre diferença e igualdade, é o que me mobiliza a estudar o que se produz na articulação de políticas e estratégias de investimento no ingresso no ensino superior desses vários outros diferentes e, ao mesmo tempo, condizentes na igualdade de direitos.

Enquanto dava início a este projeto de estudo – em que pensava em abordar as diversas formas do lugar do estrangeiro –, deparei-me com o grande mandato para que esses outros das minhas indagações e questionamentos se colocassem em pé de igualdade. Se o que vem sendo demandado é uma igualdade entre indivíduos e diversos grupos étnicos e raciais, como pensar a alteridade no contraponto à lei do “ser igual nas oportunidades”?

Neste estudo, não vou focalizar a noção de alteridade. Optei por pensar a demanda governamental por sermos todos iguais considerando que, com ou sem ela, partimos sempre de uma alteridade na vida. Foi aí que me coloquei na empreitada de compreender esse arranjo político-econômico que preconiza a igualdade de oportunidades entre todos e que, ao mesmo tempo, condiciona determinadas formas de subjetivação a esse ordenamento social. Talvez com isso eu possa, de alguma forma, dar asas à vida móvel, inconstante e estrangeira, fugindo um pouco das normas e padrões inscritos na lei. No momento em que me deparei com a possibilidade de estudar uma política que permite encontros e vivências múltiplas no espaço acadêmico como as ações afirmativas, fiz a escolha de colocar-me nesse caminho.

### **Questões que procurei desenvolver e analisar neste estudo**

Após estes quatro anos de doutorado, dois grandes blocos formam-se na trajetória da tese. O primeiro bloco de estudos e questões, considero como sendo o das questões levantadas durante o

projeto de tese, culminando com a apresentação para a banca de qualificação. O segundo bloco é o do período pós-banca de qualificação.

É no primeiro bloco que vou situar meu objeto de estudo – as ações afirmativas e a noção de igualdade de oportunidades. Ele se compõe de dois capítulos: um de contextualização do campo das políticas de ações afirmativas e outro de elaboração teórico-documental sobre a noção de igualdade, que me ajudou a entender os processos modernos pelos quais chegamos a propor a igualdade de oportunidades mediante ações afirmativas nas instituições públicas de ensino superior. Esse segundo capítulo, organizei em quatro quadros de referência, que logo mais abaixo apresento.

Nesse bloco, no primeiro capítulo da tese, começo fazendo uma contextualização do campo das políticas de ações afirmativas no ensino superior, campo esse que estava em vias de ser regulamentado pelo decreto de lei 12.711/12. Como o acesso à Universidade por meio das reservas de vagas, tanto sociais quanto étnico-raciais, já se fazia pelo programa de ações afirmativas desde 2007 na UFRGS, Universidade na qual estava inserida, a primeira questão que se colocou foi: como as ações afirmativas estão se estabelecendo nas instituições de ensino no Brasil e como se compõe o campo das ações afirmativas?

Inicialmente, pesquisei nos *sites* de quase todas as Universidades federais brasileiras para buscar informações sobre os processos de ações afirmativas em cada instituição e encontrei relatórios sobre datas e o número de vagas fornecidos para os programas de ações afirmativas das instituições<sup>1</sup>. Com isso, fui fazendo um levantamento sobre o histórico das ações afirmativas nas suas respectivas instituições de ensino. Deparei-me também com vários estudos sobre as ações afirmativas pelas reservas de vagas nas Universidades, os quais ora defendiam a implementação das cotas, ora se posicionavam pela sua não-implementação, com o argumento de inconstitucionalidade

---

<sup>1</sup> Como exemplos, assinalo alguns *sites*:  
[http://www.andifes.org.br/wpcontent/files\\_flutter/Biblioteca\\_041\\_Pesquisa\\_do\\_Perfil\\_Socioeconomico\\_dos\\_Estudantes\\_de\\_Graduacao\\_das\\_IFES.pdf](http://www.andifes.org.br/wpcontent/files_flutter/Biblioteca_041_Pesquisa_do_Perfil_Socioeconomico_dos_Estudantes_de_Graduacao_das_IFES.pdf).  
[http://www.andifes.org.br/wp-content/files\\_flutter/Sergio\\_Franco\\_-\\_perfil\\_ingressantes\\_UFRGS.pdf](http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Sergio_Franco_-_perfil_ingressantes_UFRGS.pdf).  
<http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/relatorio/relatorio-final/view>  
<http://w3.ufsm.br/prograd/afirmativas/acoesafirmativasufsm.pdf>  
<http://sites.multiweb.ufsm.br/afirme/index.php/acoes-afirmativas-em-outras-ies>

legal no princípio soberano da igualdade.

Entendi que a igualdade se configurava como um conceito central no campo das ações afirmativas, principalmente sendo apresentada como igualdade de oportunidades. Buscando nos documentos legais que regulamentavam a proposição de ações afirmativas como forma de enfrentamento das desigualdades raciais, considerei o texto do Estatuto da Igualdade Racial como um texto chave na definição de ações afirmativas. Ali encontramos que ações afirmativas são: “Programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010).

Partindo para o segundo capítulo, procurei abrir a noção da igualdade de oportunidades, fazendo-me as perguntas: como se constitui a noção da igualdade atrelada à noção de oportunidades? Como essa noção da igualdade de oportunidades se inscreve nas políticas de ação afirmativa? Essa foi uma busca histórica e documental<sup>2</sup> pelos documentos legais e pela literatura acadêmica, mas principalmente pelos estudos realizados por Foucault. Procurei entender as formas de constituição e validade do conceito de igualdade na modernidade para problematizar a sua articulação com a noção de oportunidades nas políticas sociais contemporâneas.

Para ampliar a questão da igualdade nos processos modernos e na sua inserção nas políticas públicas de ação afirmativa, fiz uso da estratégia utilizada por Foucault (2008) quando estudou o liberalismo e a adoção de uma nova arte de governar no século XVIII. Ele descreve essa ferramenta na aula de 17 de janeiro de 1979. Nesse procedimento, termos contraditórios não são subsumidos em um mesmo elemento homogêneo visando à sua resolução em uma unidade. O que se busca é estabelecer possíveis conexões entre o que se apresenta em disparidade, entendendo-se que assim permanecerá – em disparidade. Dessa forma, “é a lógica da conexão do heterogêneo, não é a lógica da homogeneização do contraditório” (p. 58). Não se busca aqui a subsunção dos termos em uma

---

<sup>2</sup> <http://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/1032851/lei-12711-12>. Lei que dispõe sobre a reserva de vagas no ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. <http://www2.camara.leg.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/edicoes/paginas-individuais-dos-livros/estatuto-da-igualdade-racial>.

síntese integradora ou geral. Percorrem-se as vias abertas pelas questões que se dão no momento e acaso do embate intelectual. Os posicionamentos não são aniquiladores das suas contraposições. Antes, o que se espera no embate é a geração de múltiplas e fecundas problematizações do objeto em análise.

Trago isso porque, da forma como se apresenta, a noção da igualdade de oportunidades se conjuga pelo pensamento liberal no indivíduo que tem maior mérito para conseguir sobrepor-se ao outro. Já nas ações afirmativas, compondo estrategicamente a formulação de uma mesma política, encontramos a promoção da igualdade de oportunidades demarcando o indivíduo autônomo e livre para empreender e diferenciar-se dos demais. Ao mesmo tempo, conjuga-se a uma proposição do indivíduo livre e autônomo para empreender a correção das desigualdades raciais, caracterizada, segundo o Estatuto da Igualdade Racial, como “toda situação injustificada de diferenciação de acesso e fruição de bens, serviços e oportunidades, nas esferas pública e privada, em virtude de raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica” (Brasil, 2010). O Estatuto também sustenta, no estudo primeiro, “a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010). O que encontramos aí é a conjugação axiomática dos direitos do homem – tanto individual quanto coletivamente – inscritos no pensamento liberal – do indivíduo que se pretende igual aos demais e ao mesmo tempo busca diferenciar-se no jogo competitivo social – e estudados em pormenores por Foucault no curso *Nascimento da Biopolítica* em 1979. O que podemos entender é que a igualdade se apresenta como um conceito que toma “forma e uma função específica de acordo com o domínio e o nível em que é delimitado” (Foucault, 2010, p.10). Daí a importância de seguir as suas composições em diferentes séries ou quadros de séries, como bem apontou o filósofo nos seus estudos arqueológicos sobre a formação dos saberes.

No segundo capítulo, compus quatro quadros de referência, onde o conceito de igualdade se inscreveu.

Quadros de referência do segundo capítulo:

II Capítulo: A inscrição da igualdade nos processos modernos de individualização e de constituição do Estado democrático de direito	
1º quadro	Inscrição da igualdade nos processos de individualização que se estabeleceram na constituição do Estado moderno
2º quadro	A questão da igualdade de oportunidades vincula-se aos processos de governo das populações na constituição do Estado moderno e ao pensamento liberal
3º quadro	A inscrição da noção de igualdade nas constituições brasileiras e seu atrelamento ao pensamento liberal, constituindo-nos como nação
4º quadro	A igualdade de oportunidades como um mandato governamental para o desenvolvimento econômico a partir do campo da educação.

A seguir, procuro explicar como se compõe cada quadro desse capítulo:

1º quadro. Inscrição da igualdade nos processos de individualização que se estabeleceram na constituição do Estado moderno.

Com a ajuda dos textos foucaultianos, procuro remontar à noção da igualdade no pensamento estoico e cristão para então ser assumida pelos movimentos iluministas do renascimento. Esses movimentos forjarão a noção da igualdade de oportunidades no pensamento liberal moderno. Busco, portanto, no pensamento estoico e cristão, uma conjugação para a tomada do princípio da igualdade de oportunidades no pensamento liberal moderno. Nesse caminho, os processos de individualização e a importância das tecnologias do pastorado cristão na emergência do indivíduo soberano, livre e autônomo que vai se constituir na modernidade são chaves para compreender a demanda e o mandato por uma igualdade entre todos.

Nos arranjos políticos feudais, a individualização configura-se naqueles que tinham a condição soberana de governo sobre os outros (o rei, o papa, o imperador...), delegado por uma

ordem divina. Já nos arranjos políticos modernos, são individualizados aqueles sobre os quais se exerce vigilância contínua, assim como no exame de suas condutas, agora pelo governo dos homens.

É por isso que, para Foucault, os processos de individualização são o ponto embrionário de uma governamentalidade que se articula ao nascimento do Estado moderno, que, por sua vez, está na relativização do governo divino sobre as coisas do mundo para um governo dos homens que se encarrega dos homens coletiva e individualmente ao longo da vida. Foucault (2008b) lembra, a partir de formulações do que ele chamou de pastorado cristão, que o pastor vai dirigir todo o rebanho, mas ele também se encarrega de cada ovelha em particular, e nenhuma lhe escapa. É o que Foucault (2008b) chamou de um poder individualizante, ou seja, fazer tudo para cada uma das ovelhas do rebanho. É aqui que podemos pensar numa constituição da noção da igualdade com relação aos demais no cristianismo, no momento em que, sob o pastorado cristão, durante séculos, “o homem ocidental aprendeu (...) a se considerar uma ovelha entre as ovelhas” (p. 174).

2º quadro. A questão da igualdade de oportunidades vincula-se aos processos de governo das populações na constituição do Estado moderno e ao pensamento liberal.

Com a transição de um indivíduo extramundano para um indivíduo-no-mundo, fortalecido pelos movimentos de reforma no final da idade média, a fraternidade cristã atualiza-se nas concepções de igualdade assumidas e secularizadas pelos juristas e pensadores políticos dos séculos XVI e XVII. Esse arranjo busca gerir os interesses dos indivíduos em novos procedimentos de governo, garantindo a colocação em jogo dos direitos e interesses de cada um e as obrigações para com todos.

Com os movimentos de reforma que abalaram a Europa do século XVI, configura-se o surgimento de um pensamento liberal, forjado na promoção de valores individuais proclamados pelos movimentos de reforma religiosa que até então se encontravam subordinados aos valores da Igreja e do Estado absoluto (Souza, 2007). Esse pensamento vai partir de uma concepção em que os

homens são livres e de igual capacidade para comercializarem ou associarem-se – vem daí o social – nesse novo regime. Baseia-se na ideia de que a razão é um instrumento inato do homem. Nesse momento, conjugam-se o movimento iluminista, defendendo o predomínio da razão sobre a fé, e o progresso como caminho para a felicidade do homem. Deus estaria na natureza e no homem, podendo ser descoberto pela razão. Os iluministas defendiam ainda a liberdade de expressão dos cidadãos e a liberdade religiosa, acreditando que todos eram iguais perante a lei e que todos teriam o direito de defesa nos descaminhos governamentais. Mais adiante, para o final do século XVIII, sob o princípio da igualdade, vão-se instituir mecanismos regulamentadores dos interesses de todos.

Será nas mudanças que passaram de uma razão de Estado para uma razão governamental que Foucault (2008a) situará a emergência de um pensamento liberal, ou seja, na instauração de uma economia política pela efetivação do mercado como um lugar que estabelece a verdade e uma prática governamental por meio da jurisdição. Se, na razão de Estado, a questão era como fundar a soberania, ou em que condições o soberano poderia ser legítimo nos moldes de um direito público, agora a questão se estabelece em torno dos limites jurídicos para o exercício de um poder público. Para esses limites jurídicos, dois caminhos foram utilizados: 1) o caminho do direito fundamental ou natural, pertencente a todos os indivíduos – esse será o caminho empreendido pelos pensadores e juristas franceses frente à Revolução; e 2) o caminho da própria prática governamental, o que implicará o limite do governo “pelos fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental” – ou seja, essa será a via do utilitarismo inglês. Prevalecerá a via do utilitarismo tanto na Inglaterra quanto na França, tendo em vista uma demanda que se impõe pelo desenvolvimento e progresso do homem, seja no otimismo dos enciclopedistas, seja no dos economistas, mediante o aumento da opulência e da liberdade do povo pelo bom governo dos interesses de todos.

Nessa composição moderna, institui-se uma igualdade como virtude natural entre os governados e como um dos eixos de inteligibilidade da razão política que sustenta a injunção entre Estado, Direito e mercado na garantia das liberdades e dos interesses de cada indivíduo. Foucault situa a emergência do pensamento liberal na passagem de uma razão de Estado – monárquico

absolutista – para uma razão governamental, na instauração de uma economia política e uma prática governamental por meio da jurisdição.

Configurando-se o Estado nessa nova razão governamental como o lugar que vai gerir os interesses dos indivíduos, compreende-se que ele pouco intervirá no mercado – que se constitui como lugar que valida o que deve ou não ser justo. Será no jogo econômico que o país e os indivíduos se desenvolverão e enriquecerão. Estabelece-se um jogo de concorrência em que todos, nas suas diferenças, são iguais para concorrer; ao mesmo tempo, todos precisam entrar no jogo da concorrência para que todos – é o que se espera – saiam ganhando: “se tu não enriqueces, tu não tens como negociar neste mercado e não tenho a quem vender”. Configura-se, assim, a igualdade no jogo econômico liberal: todos precisam ter a oportunidade para entrar no embate da concorrência para progredir, crescer e desenvolver-se.

É no desenrolar desse jogo econômico, agora liberal-democrático, que entram as políticas públicas. Elas são formuladas como tecnologias políticas de governo das populações, regulando, estabelecendo e otimizando os processos de fomento ao desenvolvimento econômico dos Estados-nação modernos, e ao mesmo tempo propagam a garantia dos direitos humanos na elaboração de programas educacionais, sociais, etc., visando à igualdade de oportunidades para os seus destinatários. Entendemos, portanto, que a igualdade de oportunidades se inscreve nas políticas voltadas para a educação. No Brasil, como esse movimento pela igualdade foi se constituindo? Esse processo, vou pontuar no terceiro e no quarto quadros de referência do capítulo.

3º quadro. A inscrição da noção de igualdade nas constituições brasileiras e seu atrelamento ao pensamento liberal constituindo-nos como nação. Neste quadro, organizei o texto retrazendo primeiramente todas as constituições brasileiras, desde o período imperial até a constituição cidadã de 1988, mostrando como entrou o mandato da igualdade para todos e a quem servia ou quem utilizava a igualdade na sociedade.

4º quadro. A igualdade de oportunidades como um mandato governamental para o desenvolvimento econômico a partir do campo da educação. Neste quadro, mostro como as políticas públicas na educação se apresentam como efeito das diretrizes de órgãos internacionais, como UNESCO e BID, designando rumos e estratégias para o desenvolvimento econômico e governo das nações neste milênio. Se, no liberalismo clássico, a célebre questão de “quem governa” e “como governa” demanda um governo político que saiba administrar cidadãos com direitos e interesses, assegurando seu bom funcionamento no espaço instaurado para tanto – o mercado –, no liberalismo contemporâneo, essa razão liberal articula-se com a representatividade democrática, colocando em jogo a participação e responsabilidade cidadã para o bom desempenho – diga-se aqui, econômico – dos mecanismos institucionais, públicos ou privados para dar conta dos interesses dos indivíduos. É aí que entra a igualdade de oportunidades. Todos são responsáveis e devem participar dessa gestão e, ao mesmo tempo, necessitam acessar as benesses da máquina econômica.

E como se responsabilizar sem a devida instrução? Para tanto, a educação é a melhor estratégia de colocar em ação o maior número possível da população em iguais condições de participar dessa nova arena pública e econômica. Em alguns documentos, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990 – Jomtien/Tailândia) e a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Século XXI: visão e ação (1998 – Paris), vemos a inscrição da igualdade de oportunidades vinculada a uma convocação para que os países fortaleçam a caminhada rumo ao desenvolvimento econômico. É um mandato de progresso, agora conclamando todas as nações, sobretudo aquelas que eram consideradas ainda desenvolvimento, pois são essas que terão mais espaço para implementar novos programas de expansão da economia global. Nesses documentos, é marcada a indicação para que se proveja um *espaço aberto de oportunidades*, promovendo-se *oportunidades de realização individual* e mobilidade social.

No Brasil, ao assumir a presidência em 2003, Luís Inácio Lula da Silva colocou a reforma do ensino superior como pauta prioritária na educação. Elaborou, em seu primeiro mandato de governo, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), publicado em 2007, que foi implantado

durante seu segundo mandato e executado ainda no governo da presidente Dilma Rousseff.

Quanto à temática da diversidade, em 2002, o MEC lança o Programa Diversidade na Universidade, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). Já quanto à questão racial, como um marco nos debates internacionais, temos a III Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela ONU em Durban/África do Sul (2001). No quadro, mostro como todas essas questões vão se associando em propostas de governo e de desenvolvimento da população.

Assim, chego ao segundo módulo ou bloco desta tese, que desenvolvi depois da banca de qualificação, centrando-me no programa de ações afirmativas da UFRGS e analisando, nos últimos dois anos, os processos e materiais referentes ao acesso e ingresso de alunos pelas cotas disponibilizados pela e na instituição<sup>3</sup>. Entendi que, no percurso de acesso à Universidade pelas ações afirmativas, dois processos estão presentes: a padronização nos procedimentos de controle para garantir a igualdade formal do indivíduo – prescrita nos documentos legais – coexistindo com a experiência de um sujeito ético na afirmação de uma identidade racial, e o tensionamento pelas ações afirmativas no exclusivismo experimentado pelo público que tradicionalmente ou historicamente tem acessado os cursos da UFRGS. Desdobrei cada um desses processos em um capítulo, formando, assim, o Capítulo 3 – sobre os processos de padronização na garantia da igualdade formal prescrita nas leis do país – e o Capítulo 4 – sobre a diferenciação pela exclusividade no acesso ao ensino superior tensionado pelas políticas de ações afirmativas.

Na banca de qualificação, os professores convidados me sugeriram focalizar meus estudos na UFRGS. Isso porque, durante o projeto de tese, havia percorrido o programa de três

---

<sup>3</sup> <http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2013>.  
<http://www.ufrgs.br/coperse/concurso-vestibular/anteriores/2013/manual/view>. Manual do Candidato.  
<http://www.ufrgs.br/vestibular/cv2013/LOTACAO.HTM>. Quadro de lotação dos candidatos na UFRGS - vestibular 2013.  
<http://territorioafirmativas.weebly.com/notiacutecias.html>  
<http://www.ufrgs.br/prograd/prograd-1/acoes-afirmativas/arquivos-acoes-afirmativas/RelatorioAAFcompleto.pdf>. Relatório do acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reserva de vagas da UFRGS no período de 2008-2010.  
Atas do CONSUN-UFRGS: 1059/ 2007; 1152/2012;1156/2012.  
[http://www.ufrgs.br/comgradbtc/images/sou\\_cotista\\_sim.pdf](http://www.ufrgs.br/comgradbtc/images/sou_cotista_sim.pdf)

Universidades para conhecer como estavam ocorrendo as ações afirmativas nessas instituições. Eram elas: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e Universidade federal de Santa Catarina (UFSC). Assim, nesse segundo momento, restringi-me aos materiais da UFRGS e à minha experiência na instituição para esse bloco de estudos. É nessa parte que passo à análise de meu objeto de estudo – processos que ocorrem em nome da igualdade de oportunidades a partir do programa de ações afirmativas da UFRGS –, contando com minha experiência como aluna do PPG em Psicologia Social e os documentos disponibilizados pela Universidade, tais como relatórios, atas, estudos acadêmicos e resoluções, e os materiais que a eles vão se associando no espaço universitário, como o adesivo da campanha publicitária das cotas na instituição.

Nesse momento, parti da questão: como se constitui o programa de ações afirmativas da UFRGS e quais as formas, argumentos e controvérsias que se apresentam em nome da igualdade no acesso à Universidade? É então que minha atenção volta-se para o que acontece em nome das ações afirmativas na Universidade. Tenho presente que um pequeno indicador, como um adesivo na parede, pode disparar uma infinidade de associações, pois ele mesmo já é um elo na rede que conecta e translada a questão das cotas na instituição. Assim, peguei para análise tanto os documentos formais da instituição quanto o que a eles se associava na experiência performativa das ações afirmativas na UFRGS.

Dessa análise, resultaram dois processos presentes no percurso das ações afirmativas na UFRGS, os quais organizei em dois capítulos: o primeiro processo, entendo como uma padronização nos procedimentos de controle para garantir a igualdade formal do indivíduo – prescrita nos documentos legais – coexistindo com a experiência de um sujeito ético na afirmação de uma identidade racial, e o segundo processo é o de tensionamento da diferenciação pela exclusividade dos tradicionais alunos da UFRGS pelas ações afirmativas. O primeiro processo forma o Capítulo 3 – sobre os processos de padronização na garantia da igualdade formal prescrita nas leis do país e o segundo processo forma o Capítulo 4 – sobre o tensionamento da exclusividade

pelas ações afirmativas.

### **Como desenvolvi metodologicamente o estudo**

A UFRGS foi escolhida como meu campo de investigação por ser o local em que estou inserida como aluna de pós-graduação. Nessa trajetória, um ponto de partida foi participar do processo de ingresso dos alunos na Universidade no concurso vestibular/2013 como fiscal em uma das salas de aula. Depois, percorrendo os espaços da instituição, fui-me valendo das indicações deixadas em cartazes afixados nas paredes e corredores dos prédios e dos pátios, bem como das divulgações e chamadas oficiais para ingresso de alunos e do programa de ações afirmativas pelo *site* da Universidade. A chamada para uma igualdade apresentava-se em todos os caminhos por onde me dirigia buscando as ações afirmativas.

Para elaborar este estudo, com modos de pensar a diferença e as dispersões nas análises processuais das experiências locais, em primeiro lugar, utilizei os estudos foucaultianos, pela estratégia que busca estabelecer conexões entre o que se apresenta em disparidade/na contradição e que assim permanecerá: na heterogeneidade e na contradição. Não se busca ali uma unidade homogênea do que se contradiz, mas a visibilidade das conexões e dos seus rastros em situações e materialidades discursivas e documentais.

Seguindo Foucault (2010), no livro que escreveu sobre o domínio das coisas ditas, o qual chamou de *Arqueologia do saber*, considero todos os materiais elencados no estudo como documentos que se definem “no próprio tecido documental, [em] unidades, conjuntos, séries, relações” (p. 7). Fugindo de um conhecimento que pretende identificar categorias de totalização, o documento aqui não é uma “matéria inerte através da qual (a história) tenta reconstruir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa rastros” (p. 7). Ao contrário, é algo a ser elaborado, a ser trabalhado nas suas relações, nos elementos pertinentes à discussão, no estabelecimento de conjuntos que demarcam certa diferença na história das políticas no ensino superior. Ao mesmo tempo, entendo que os materiais que me serviram de referência para elaborar e

pensar o processo de diferenciação pela exclusividade se apresentam como performances verbais que se ligam no nível dos enunciados. As performances verbais configuram-se como atos ilocutórios, os quais Foucault (2010) descreveu como sendo “constituídos por uma série ou soma de enunciados e por sua necessária justaposição” (p. 94).

E do que se trata o enunciado? De acordo com Foucault (2010), o enunciado seria composto por uma função, uma posição a ser ocupada, um campo associado e uma materialidade. Desdobrando essas quatro dimensões do enunciado, podemos dizer que se trata de uma função que se apoia em um conjunto de signos que obedecem a um princípio de diferenciação; uma posição que pode ser ocupada, sob certas condições, por diferentes indivíduos, constituindo-os em sujeitos desse campo enunciativo; um campo associado que se reverte em domínio de coexistência para outros enunciados; e uma materialidade que, além de configurar-se pelo suporte da vinculação com outros enunciados, também se traduz por possibilidades de uso em um determinado estatuto. A partir disso, pode-se dizer que os enunciados constituem as formações discursivas. Os dois procedimentos correlacionam-se. Um estabelece a individualização do outro. A descrição do enunciado leva à individualização da formação discursiva. Aqui, trata-se de um sistema de relações que interligam os diversos planos da função, da posição, do status e da materialidade que se estabelecem na especificidade de uma prática discursiva. Efetiva-se em um campo de regularidade que não expressa nenhuma síntese a priori de um sujeito que pensa ou que conhece, mas sim, trata-se de “um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos” que servem a “diversas posições de subjetividade” (Foucault, 2010, p. 61), configurando a dispersão e a descontinuidade dos planos de onde se fala.

Nesse sentido, o ato ilocutório não estaria previamente no pensamento do autor, tampouco no jogo de suas intenções, mas aconteceria no momento mesmo do enunciado, a partir do próprio fato de ter sido dito, singularmente e em circunstâncias bem determinadas. São operações que se descrevem em sua emergência, e não na intenção do indivíduo que disse ou no resultado suscitado a partir do que disse, isto é, se houve um convencimento, se provocou desconfiança, etc. Como se

trata de uma série de documentos – atas, relatórios, campanha publicitária, frases anônimas –, estes se referem a atos performatizados no percurso de institucionalização do programa de ações afirmativas na UFRGS. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que são ditos, os atos ilocutórios performatizam outras séries de enunciados, produzindo e associando-se a outras performances verbais, constituindo séries de enunciados sobre a reserva de vagas na UFRGS.

Utilizei também como norteador para análise dos materiais utilizados os estudos da epistemologia política, seguindo as redes tecnossociais e o desdobramento das controvérsias em autores como Latour, Stengers, Despret e Moll. Aqui, é nos embates da instabilidade que se mostram os elementos que compõem os procedimentos de uma questão interessante. Mostram-se também nos agenciamentos que mobilizam os atores para estabilizar algum embate.

Importa descrever os detalhes que circulam em redes de mediações (meios em ações). Essas mediações são movimentos que vão mobilizando outras ações no seu deslocamento. O que seguimos, então, são as associações que os movimentos vão formando, pois a rede é sempre móvel. Esses deslocamentos são feitos no embate dos agentes em contradição ou controversos. Encontramos também obstáculos artifício que se estabilizam em objetos, mas que denunciam os agenciamentos até ali realizados.

As formas da almejada igualdade colocam-se como uma questão a ser delineada em seus movimentos e transformações. Como apontou Latour (2012) ao falar sobre a circulação das coisas de local em local, as formas evidenciam-se em primeiro lugar. De um plano ideal, abstrato, presente nas teorias sociais e regulamentações jurídicas, elas se deslocam para a concretude, permitindo que alguma coisa seja transportada de um lugar para outro.

São essas associações que procurei buscar no campo das políticas de ação afirmativa, traçando os elementos que fazem o aglomerado de alguma forma estabilizado do que vem a ser chamado de políticas públicas e de ação afirmativa nas Universidades federais. Mas como pensar em políticas públicas que afirmem a variedade e a singularidade em todos os momentos se, no fim das contas, o que podemos encontrar é um entrecruzamento de camadas notáveis de regularidade e

capricho, de permanência e fugacidade, mostrando que o que constitui as associações e estabilizações são os embates na diferença que se fazem na dispersão? É por isso que estou me valendo de Foucault (2010), um autor que elaborou seu pensamento transgredindo a noção moderna de “uma consciência idêntica a si, muda e anterior a qualquer palavra” e à “síntese ou função unificante de um sujeito” (p.61), e de Latour (2001, 2012), que, por sua vez, concebe na dispersão de uma rede em movimento as associações que se fazem também na especificidade do que está em ação.

Neste estudo, um foco de análise são as conexões e transladações estabelecidas em nome da igualdade promovida nas ações afirmativas e presente nas associações e agenciamentos realizados nos processos de acesso à Universidade, como, por exemplo, minha experiência como fiscal/monitora do vestibular 2013 e os materiais criados para orientação do candidato ao vestibular. Busquei também informações nas atas das reuniões do Conselho Universitário (CONSUN) que discutiram e deliberaram sobre a constituição do programa de ações afirmativas na UFRGS e informações sobre o histórico das ações afirmativas no *site* eletrônico da Universidade. Além desses recursos materiais – atas, relatórios no *site* da Universidade –, considerei os estudos acadêmicos já realizados sobre o programa de ações afirmativas na UFRGS.

Vamos, então, aos desdobramentos do estudo...

## I. UM DELINEAMENTO DO CAMPO DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

O ano de 2013 foi o ano em que oficialmente todas as Universidades federais brasileiras tiveram que se adequar ao decreto 7.824/12, regulamentando a lei 12.711/12. Tal decreto dispõe sobre o ingresso nas Universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, instituindo reserva de vagas sociais – para alunos que estudaram em escolas públicas – e reserva de vagas étnico-raciais – para alunos autodeclarados negros, pardos ou indígenas. Busca equacionar a longa história de desigualdade social e étnico-racial referente ao público que acessa as instituições federais, sobretudo as de ensino superior. O decreto versa em seu 2º estudo:

todas as instituições federais vinculadas ao Ministério da Educação que ofertam vagas de educação superior deverão reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo cinquenta por cento de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas, inclusive em cursos de educação profissional técnica.<sup>4</sup>

Visando principalmente à promoção do ensino público, mas buscando enfrentar as desigualdades sociais e étnico-raciais no acesso às instituições federais de ensino médio e superior, o decreto 7.824/12 deve observar as seguintes condições na metade das vagas já reservadas por lei:

1. a condição econômica do candidato, reservando no mínimo 50% por cento das vagas para alunos que cursaram o ensino público e que tenham renda igual ou inferior a 1,5 salários-mínimos per capita;
2. a condição étnico-racial do candidato, reservando vagas a candidatos autodeclarados pretos, pardos e indígenas na fatia dos 50% por cento das vagas para alunos que cursaram o ensino

---

<sup>4</sup> Retirado de: <http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=246013&norma=265722>. Em: 18/01/2013.

público, proporcionais ao número de pretos, pardos e indígenas na população, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no Estado em que se situa a instituição de ensino.

Segundo informação divulgada em um encontro das *Conversações Afirmativas* da UFRGS em 29 de novembro de 2012, muitas Universidades já operavam algum programa de cotas para negros e indígenas, assim como para grupos sociais específicos – como portadores de deficiência física –, no ano de 2004. Este é considerado um ano marco na instituição das cotas étnico-raciais no Brasil, possivelmente pela visibilidade nacional que tomou o programa da UNB instituído em 2004 visando à reserva de vagas para negros. Cabe dizer também que, desde os primeiros programas de reservas de vagas, os alunos oriundos da escola pública foram considerados um grupo a ser investido e contemplado nos programas chamados de ação afirmativa. Podemos visualizar os destinatários dos programas de ação afirmativa no detalhado levantamento feito por Renato Ferreira para um Fórum de Pró-reitores na Universidade Federal de Ouro Preto em 2006<sup>5</sup>.

Já quanto à primeira Universidade que implantou o sistema de cotas no país, as controvérsias multiplicam-se nos meios de comunicação. Como exemplo, encontramos, em grande parte das divulgações e na própria agência de notícias da UnB, que a Universidade de Brasília<sup>6</sup> seria a pioneira na implantação de cotas raciais para ingresso de alunos no ensino superior no país. Por certo, a instituição vem desenvolvendo desde 2004 um Programa de Ação Afirmativa, com 20% de suas vagas reservadas para o ingresso por cotas em cada vestibular, o que já possibilitou o acesso de 5.737 estudantes negros por esse sistema em seus cursos de graduação até o ano de 2012.

No entanto, as Universidades estaduais do Rio de Janeiro despontam já no ano de 2000, via regulamentação jurídica, para a utilização de cotas em seus processos seletivos. A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)<sup>7</sup>, que também se intitula a precursora na implantação do sistema

---

<sup>5</sup> Retirado de: [http://www.prograd.ufop.br/velho/Downloads/Reservadevagas/Universidades\\_com\\_reserva\\_de\\_vagas.pdf](http://www.prograd.ufop.br/velho/Downloads/Reservadevagas/Universidades_com_reserva_de_vagas.pdf) Em: 25/03/2013

<sup>6</sup> Retirado de: <http://www.unb.br/noticias/unbagencia/cpmod.php?id=91374> Em: 18/01/2013

<sup>7</sup> Retirado de: <http://www.uerj.br/institucional/> Em: 18/01/2013.

de reserva de vagas para ingresso pelo vestibular, estabeleceu em 2003 a reserva de 50% das vagas para alunos provenientes da escola pública, junto com a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em função da Lei Estadual 3.524/00, de 28 de dezembro de 2000. No percurso que transcorreu até o ano de 2004, vários acréscimos e reformulações legais foram feitos até a promulgação da Lei 4151/03, que regulamentou o Vestibular Estadual de 2004, destinando 20% das vagas para alunos de escolas públicas, 20% para negros e 5% para deficientes físicos e minorias étnicas. Em 2007, outro parágrafo foi incluído na Lei 4151/03, estabelecendo que os filhos de policiais, bombeiros e agentes penitenciários mortos em serviço também constariam no percentual de 5% dos postos já reservados para deficientes físicos e minorias étnicas. Com isso, entre 2003 e o primeiro semestre de 2012, ingressaram na UERJ 15.935 cotistas (6.995 negros, 8.673 da rede pública e 267 deficientes, indígenas ou filhos de policiais, bombeiros e inspetores de segurança mortos ou incapacitados em serviço).

Temos também o caso da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS), que já previu na documentação de criação da Universidade, em 2001, a reserva de 50% das vagas para candidatos de baixa renda e de 10% para portadores de deficiência.

O que podemos visualizar nos documentos legais arrolados pelas instituições de ensino sobre reserva de vagas é que, de alguma forma, as instituições estaduais precederam a grande discussão sobre cotas no âmbito nacional. Pelo menos 16 Universidades estaduais, entre 2000 e 2004, já operavam algum programa de ação afirmativa com reserva de vagas socioeconômicas ou étnico-raciais em seus vestibulares, segundo o levantamento feito por Renato Ferreira em 2006<sup>8</sup>, já citado anteriormente.

No período de 2004 a 2012, das 59 Universidades federais existentes no país, 32 instituições de ensino federal já haviam implantado algum programa de reserva de vagas – cotas – tanto pelo

---

<sup>8</sup> Retirado de:  
[http://www.prograd.ufop.br/velho/Downloads/Reservadevagas/Universidades\\_com\\_reserva\\_de\\_vagas.pdf](http://www.prograd.ufop.br/velho/Downloads/Reservadevagas/Universidades_com_reserva_de_vagas.pdf) Em:  
25/03/2013.

critério econômico quanto pelo étnico-racial, segundo portal eletrônico de mídia impressa nacional<sup>9</sup>. Com pouco mais de uma década de debates e implementações isoladas de programas de ação afirmativa, contemplando cotas sociais e reserva de vagas para negros e para as chamadas minorias étnicas, as polêmicas e controvérsias só reacendem agora que oficialmente as instituições federais de ensino devem reger-se pela Lei das Cotas no ingresso de seus alunos.

É notório que argumentos não faltam nos meios acadêmicos e na população em geral para intensificar as controvérsias e o debate sobre os rumos das políticas e regulamentações que dispõem sobre a reserva de vagas no ingresso das Universidades federais. Uma simples busca de informações com a palavra-chave “educação” em algum veículo midiático *on-line* – jornal, revista – apresentará centenas de notícias nos últimos seis meses relacionando o tema “educação” ao ingresso por cotas nas Universidades federais. São poucas as questões vinculadas à educação que se expandem com tanto alarde para além dos ambientes escolares e acadêmicos, como a discussão em torno das reservas de vagas para alunos provenientes de escola pública, autodeclarados negros, pardos e indígenas nas instituições federais de ensino técnico e superior. As controvérsias são, principalmente, de cunho político e epistemológico. Em primeiro lugar, a concepção de ação afirmativa no Brasil hoje é reconhecida, em larga escala, por reserva de vagas em todos os âmbitos, sobretudo no âmbito do trabalho e da educação. Talvez estejamos diante de uma primeira controvérsia: desfiar como as políticas de cotas foram se hibridizando com a concepção de ação afirmativa, ao ponto de não se reconhecer um programa de ação afirmativa hoje no Brasil que não seja mediante políticas de reserva de vagas sociais e étnico-raciais, especialmente nas Universidades.

Muitas outras polêmicas e argumentos contra e a favor são declarados, principalmente no que tange à implementação de programas de ação afirmativa e às concepções de igualdade. Encontramos, por exemplo, no texto das pesquisadoras Carmen Nassar e Marta Messias, do Núcleo

---

<sup>9</sup> Informação divulgada em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2012/08/quase-metade-das-Universidades-federais-tera-que-criar-cota-social.html> Em: 25/03/2013.

de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Santa Maria (NEAB-UFSM), que “as ações afirmativas [podem ser] compreendidas [como] instrumento político corretivo de um complexo conjunto de relações sociais profundamente hierarquizadas, em busca do princípio constitucional da igualdade” (Nassar; Messias, 2007, p. 29). Encontramos também aqueles que defendem ações afirmativas unicamente nas Universidades, como na tese<sup>10</sup> de Pereira Jr. defendida na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) em 2010, quando diz que “a pesquisa defende as razões que legitimam as ações afirmativas unicamente no que tange ao acesso da população negra nas instituições de ensino superior, não devendo tal política ser implantada em outra disputa democrática, sob pena de afrontar o princípio constitucional da igualdade”. Contrariamente às políticas de cotas, esbravejam aqueles que dizem estar-se fazendo distinção de candidatos quando se implementa a reserva de vagas pelo critério econômico ou racial, como na dissertação defendida por Belisário em 2007<sup>11</sup> na área do Direito, que assim diz: “[este estudo] trabalha a seguinte problemática: a adoção das políticas de cotas raciais para negros, visando ao ingresso no ensino superior brasileiro, viola o princípio da igualdade? Admite a hipótese de que a adoção acarreta violação ao aludido princípio”.

Com essas controvérsias, muito já se estudou e produziu no campo do conhecimento sobre as políticas de ação afirmativa nas Universidades, principalmente nas áreas da Educação, Políticas Sociais e Direito. Já no campo da Psicologia, os estudos sobre políticas de ação afirmativa são raros e enfocam principalmente o viés da orientação vocacional ou da construção de identidades, tanto individual quanto grupal<sup>12</sup>. No repositório digital de teses e dissertações da UNB – uma

---

<sup>10</sup> Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102542007011005P9> Pereira, Jr. Altomar Constante. A Democratização Racial Na Universidade: A Legitimidade e os Limites das Ações Afirmativas no acesso ao Ensino Superior. 2010. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS, 2010.

<sup>11</sup> Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007530010012001P7>. Belisário, Bethânia Silva. Políticas de ação afirmativa e o direito fundamental à igualdade: o sistema de cotas raciais para o ingresso dos negros no ensino superior brasileiro. 2007. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória, Vitória/ES, 2007.

<sup>12</sup> Como exemplo, temos esta dissertação que aborda tanto o viés da orientação vocacional quanto o das identidades grupais: Guarnieri, F. V. Cotas Universitárias: Perspectivas de estudantes em situação de vestibular. Universidade De São Paulo/Ribeirão Preto, 2008. Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084933002029030P1>

Universidade que muito já debateu e se dedicou à questão das políticas de ação afirmativa no que tange à cota para negros –, apenas uma tese<sup>13</sup> do PPG em Psicologia aproxima-se da temática racial, mas não discorre sobre a questão das ações afirmativas, tampouco sobre as cotas no ingresso das Universidades.

No banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), encontramos 331 teses e dissertações sobre ações afirmativas e cotas. Desses, 14 estudos foram realizados a partir do campo da Psicologia e tratam da representação social das cotas em grupos específicos, como na dissertação de Ana Paula da S. Magalhães<sup>14</sup>. A grande maioria é de estudos partindo da Educação (81 estudos), Direito (61 estudos) e das Ciências Sociais e Políticas Públicas (51 estudos). As demais teses distribuem-se nas mais diversas áreas do conhecimento, desde Engenharia de Sistemas até Teologia.

Como podemos ver, os estudos multiplicam-se na questão das ações afirmativas. Há, inclusive, um estudo sobre o que já se produziu de dissertações entre 2001 e 2011<sup>15</sup> acerca das políticas de ação afirmativa no Brasil no ensino superior. Segundo esse estudo, os principais argumentos presentes nas dissertações para implementar ou mesmo abordar as ações afirmativas nas Universidades são o da justiça social e o da reparação como forma de combater a desigualdade social e racial brasileira. Intriga-me o fato de que a concepção chave nos documentos oficiais que regulamentam a questão das ações afirmativas pelas reservas de vagas seja a noção da igualdade de oportunidades e de que, no entanto, o grande clamor para a implementação das cotas seja a justiça social. Essa, sem dúvida, é uma das grandes controvérsias ou articulações que se apresentam na constituição das políticas de ação afirmativa. Que relação poderíamos encontrar aí? Conjugam-se na

---

<sup>13</sup> Retirado de: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/6471>. Refere-se à tese de: ANDRE, Maria da Consolação. O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes. 2007. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

<sup>14</sup> Dissertação defendida em 2009 na UFRJ por: Magalhães, Ana Paula da Silva. Representações Sociais da Política de Cotas Raciais segundo alunos do ensino médio de uma Escola Estadual na Cidade do Rio de Janeiro: aspectos interindividuais e intergrupais. Dissertação de Mestrado. UFRJ, RJ. Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091731001017098P8>.

<sup>15</sup> Dissertação defendida em out/2012, no PPG em Educação da UnB: SILVA, Edneuzza Alves da. Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em Universidades federais de 2001 a 2011. 2012. xv, 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação - Universidade de Brasília, Brasília, 2012).

mesma linha de embates, formando-se nas mesmas concepções político-econômicas?

Neste primeiro momento, não me deterei nos movimentos que deram consistência aos clamores de justiça social, mesmo entendendo que a conjugação entre um discurso que pede por justiça social e um que promove igualdade de oportunidades traz controvérsias políticas que fomentam o debate na implementação das ações afirmativas. Por ora, concentro-me na questão que parece persistir no debate das ações afirmativas por toda esta década, que é a busca de uma maior igualdade social e racial no país, apesar de pretender seguir os movimentos que configuram a estabilização da noção de igualdade de oportunidades nas políticas de ação afirmativa, o que sem dúvida se vincula a outras noções estratégicas – como a justiça social, por exemplo – para que a igualdade tome a frente no que vem sendo regulamentado em lei. Assim, parto inicialmente desta inquietação: como é que uma questão em torno da busca de uma maior igualdade social e racial causa tanta polêmica e controvérsia? Não seria o caso de abriremos a caixa-preta da igualdade e das conexões que possibilitaram sua viabilidade e confluência com as políticas de ação afirmativa?

Se voltarmos para a nossa Constituição Federal, encontraremos em seu preâmbulo a igualdade como um dos valores supremos que norteiam as leis constituídas em seus documentos e sustentam uma “sociedade pluralista, fraterna e sem preconceitos”. Podemos também nos dirigir para o Estatuto da Igualdade Racial, instituído como lei – a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 – após tantos debates, enfrentamentos e lutas dos movimentos negros por todo o Brasil. Como objetivo primeiro, o Estatuto destina-se “a garantir à população negra a efetivação da *igualdade de oportunidades*, [além da] defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010, grifos do autor). Em seguida, no parágrafo único que define os conceitos e noções utilizados no Estatuto, encontramos a definição de discriminação racial como “distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em *igualdade de condições*, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida

pública ou privada” (Brasil, 2010, grifos do autor). Ainda no mesmo parágrafo, encontramos a definição de ações afirmativas: “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da *igualdade de oportunidades*” (Brasil, 2010, grifos do autor).

Não temos como negar que a igualdade visando às mesmas oportunidades ou estabelecendo as mesmas condições para todos se constitui como pilar das ações afirmativas e das discussões étnico-raciais nos documentos que regulamentam a questão racial no Brasil. Mas como se constitui essa noção de igualdade atrelada a oportunidades? Quando falamos em oportunidades, estamos estabelecendo as mesmas condições para todos? E a igualdade racial, como a conjugamos na igualdade de oportunidades? Em que valores elas se encontram? Como elas se conjugam ou se chocam na operacionalidade das ações afirmativas?

É possível que as controvérsias nas políticas de ação afirmativa se vinculem à aclamação de que somos todos iguais perante a lei. Cabe investigarmos as tensões e versões dos arranjos político-econômicos que conceberam e marcaram como valores fundamentais a igualdade e a liberdade em qualquer campo da vida pública ou privada, como vem expresso oficialmente nas leis que nos regem. É pública e notória a vinculação das noções de igualdade e liberdade à emergência do Estado moderno liberal e à formulação dos direitos humanos no bojo das revoluções do século XVIII. No entanto, regulamentações e encaminhamentos que visam a direitos iguais para todos trazem como problema central a incongruência e a inviabilidade da igualdade, que se, por um lado, já foi tão versada e aclamada pelos princípios políticos liberais modernos, por outro, se desfaz em controvérsias nos anseios de reconhecimento da diversidade entre as pessoas.

Bobbio (2000), em seu clássico *Teoria Geral da Política*, adverte sobre as confusões que se colocam quando se pretende tomar uma forma de sociedade igualitária pelo conceito de igualdade. Acentuando a inoperacionalidade e o *nonsense* de um conceito genérico quando falamos apenas em igualdade, o jurista italiano formula duas questões para preencher especificamente esse campo da igualdade: 1. Quando a invocamos, estamos pleiteando igualdade entre quem? e 2. Queremos

igualdade com relação a que coisas? Depois, ele distingue o que entende por uma doutrina igualitária e o que entende pelo princípio da igualdade utilizado nas constituições liberais e na concepção de que todos os cidadãos sejam iguais perante o Estado. Por doutrina igualitária ou igualitarismo, ele concebe o princípio de que “é necessário apenas o necessário”, ou ainda, de que é desejável que todos sejam iguais em tudo, havendo-se apenas com o que é necessário para todos. A igualdade, então, atrela-se à liberdade inscrita no que é necessário, ou seja, “eu sou livre desde que a minha liberdade não presuma ter mais do que o necessário que todos têm”. O próprio autor define este como um “ideal-limite”. Ele acrescenta mais adiante que uma doutrina igualitária na sua viabilidade histórica seria aquela que “exige a igualdade do maior número de indivíduos para o maior número de bens” (Bobbio, 2000, p.299).

Já a declaração da “igualdade de todos em alguma coisa” não se compatibilizaria com uma concepção igualitária de sociedade. Aqui, considerar que todos os homens ou todos os cidadãos de um Estado sejam iguais perante a lei ou no gozo de certas liberdades é incorrer nos princípios de uma constituição liberal, os quais, portanto, não visam à instituição de uma sociedade igualitária.

Outra explanação trazida por Bobbio (2000) é a de que uma concepção não-igualitária de sociedade se faz no princípio da igualdade dos pontos de partida, ou seja, a vida é considerada uma grande disputa em que vence o que for melhor; para isso, é importante colocar todos os concorrentes em condições de igualdade para iniciar a corrida. Já em uma concepção igualitária de sociedade, presume-se que todos chegam da mesma forma ou igualmente no ponto de chegada. Esta oposição também se traduziria por uma igualdade de oportunidades, assentada numa concepção individualista e liberal e, por outro lado, numa igualdade de resultados, condizente com uma concepção solidária e comunitária de sociedade. Segundo essas duas vias apresentadas por Bobbio (2000), na primeira, basta que as regras do jogo sejam comuns a todos e que qualquer um esteja em condições de participar do jogo; nesse caso, o que indica a realização e avanços no jogo são os méritos do jogador; na segunda, não interessa que todos possam participar do jogo, e sim que todos saiam vencedores – é a linha de chegada que se vislumbra.

O outro grande embate moderno na questão da igualdade é quanto ao velho binômio vigente, sobretudo, nos séculos XVIII e XIX entre natureza e social. Em nome de uma igualdade natural entre os homens, considerou-se que as desigualdades são fruto dos descaminhos sociais, como afirmado por Rousseau no seu *Discurso sobre a origem da desigualdade* entre os homens, de 1754, quando diz em seu Prefácio: “é fácil ver que é nessas mudanças sucessivas da constituição humana que é preciso procurar a origem das diferenças que distinguem os homens, os quais, de comum acordo, são naturalmente tão iguais entre si quanto o eram os animais de cada espécie antes de diversas causas físicas terem introduzido em alguns as variedades que notamos”. Mais adiante, já no Capítulo I desse *Discurso*, Rousseau explicita que todos os descaminhos da igualdade entre os homens estão na sociedade: “entre as diferenças que distinguem os homens, muitas passam por naturais, quando são unicamente a obra do hábito e dos diversos gêneros de vida adotados pelos homens na sociedade” (Rousseau, 1754, p. 86).

Para contrapor esse modelo natural da igualdade, Bobbio (2000) cita Nietzsche, o filósofo que marca pela diferença e, nesse sentido, concebe que todos são naturalmente desiguais ou diferentes. Seguindo esse modelo da diferença, seria “a moral do rebanho, com sua religião da compaixão e da resignação” (Bobbio, 2000, p. 304) que estabeleceria a falácia de que os todos os homens são iguais, ou seja, essa igualdade não passaria de um produto da moral vigente entre os homens. Com todas essas contraposições e divergências, podemos ver, pelo menos até aqui, que o embate em torno das concepções que tomam a igualdade como uma diretriz que estabelece determinadas formas de vida de uns com relação aos outros é intenso e se complexifica quando acrescentamos outros elementos à busca de uma maior igualdade pela via do critério étnico-racial.

É sobre esse campo em tensão, o campo das políticas de acesso ao ensino superior, com as chamadas políticas de ação afirmativa – em nome da igualdade de condições e oportunidades para todos, atrelada a uma maior democratização e ao combate da discriminação étnico-racial –, que desenvolvo este estudo. Interessa-me saber como a noção de igualdade inscrita nas políticas de ingresso nas Universidades, mais especificamente nas políticas de ação afirmativa, se articulam com

o direito da igualdade de condições e oportunidades, ou seja, interessa-me saber **como se compõe a noção de igualdade inscrita nas políticas de ação afirmativa para o acesso às Universidades federais brasileiras e como se estabelecem os embates e as controvérsias da igualdade na implementação dessas políticas.**

Em um estudo visando a desfiar a noção de igualdade inscrita nas políticas de acesso ao ensino superior, justificativas não faltam para se abrirem questionamentos, especialmente se tomarmos o processo legal de constituição do decreto 7.824/12 – que regulamentou a lei sobre as reservas de vagas sociais e étnico-raciais – junto aos órgãos do judiciário federal. Na convocação para audiência pública no STF, realizada nos dias 3 a 5 de março de 2010 para discutir a ADPF 186 – Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental – proposta pelo Partido dos Democratas, o DEM, contra atos administrativos que utilizaram critérios raciais nos programas de admissão na Universidade de Brasília e debater sobre o Recurso Extraordinário n. 597.285/RS interposto por um candidato ao curso de Administração da UFRGS contra acórdão que julgou constitucional o sistema de reserva de vagas – o sistema de “cotas” – como forma de ação afirmativa no ingresso aos cursos da Universidade, encontramos menção às controvérsias presentes na elaboração das políticas de ingresso nas Universidades brasileiras e, ao mesmo tempo, uma razão que justifica as discussões desenvolvidas pelo campo do direito. Foi a partir das discussões nessa audiência pública que os ministros juristas analisaram e resolveram sobre o uso de critérios raciais em ações afirmativas nas políticas de ingresso nas Universidades brasileiras. O texto para a convocação da audiência pública, redigido pelo Ministro Lewandowski, assim diz:

A questão constitucional apresenta relevância do ponto de vista jurídico, uma vez que a interpretação a ser firmada por esta Corte poderá autorizar, ou não, o uso de critérios raciais nos programas de admissão das Universidades brasileiras. Além disso, evidencia-se a repercussão social, porquanto a solução da controvérsia em análise poderá ensejar relevante impacto sobre políticas públicas que objetivam, por meio de ações

afirmativas, a redução de desigualdades para o acesso ao ensino superior.<sup>16</sup>

É interessante notar que esse processo jurídico se desenvolveu em grande embate político pelos grupos e movimentos, sobretudo, dos negros, chegando para análise e resolução pelo STF, como explicita o relator, em caráter de “repercussão geral”, o que vem a ser, segundo o glossário jurídico do portal eletrônico do STF: “uma ferramenta [que] possibilita [ao] Supremo Tribunal Federal [selecionar] os Recursos Extraordinários que irá analisar, de acordo com critérios de relevância jurídica, política, social ou econômica”. Depois que se constata a existência de repercussão geral, o STF analisa o mérito da questão, e a decisão proveniente dessa análise será aplicada posteriormente pelas instâncias inferiores em casos idênticos.

Foi assim que, no dia 9 de maio de 2012, os ministros do Supremo Tribunal Federal decidiram pela constitucionalidade da reserva de vagas nas instituições federais de ensino pelo sistema de cotas para egressos do ensino público, negros e indígenas. Transcorridos três meses, a Presidente da República Dilma Rousseff sancionou a Lei 12.711 no dia 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. A lei refere-se também a outras providências decorrentes da implementação do programa de reservas de vagas. Em pouco mais de um mês, no dia 11 de outubro de 2012, a presidente assinou o decreto 7.824 regulamentando a Lei 12.711. Nesse decreto, institui-se um Comitê de Acompanhamento e Avaliação das Reservas de Vagas nas Instituições Federais de Educação Superior e de Ensino Técnico de Nível Médio para acompanhar e avaliar o cumprimento do disposto na lei. Segundo o documento, esse comitê será composto por cinco membros: dois representantes do Ministério da Educação, dois representantes da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPIR) e um representante da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). O Decreto 7.824 prevê ainda, no seu 5º estudo e no

---

<sup>16</sup> Retirado de: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/vertexto.asp?servico=processoaudienciapublicaacaoafirmativa>. Em: 18/01/2013.

parágrafo 3º, que as instituições federais de educação poderão, por meio de políticas específicas de ações afirmativas, instituir outras modalidades de reserva de vagas ou mesmo reserva de vagas suplementares, desde que não causem prejuízo às reservas de vagas já previstas por lei.

Essa regulamentação tem como primeiro alvo disponibilizar um maior espaço – no aumento de vagas – para o ensino público, visando a uma democratização no acesso à educação superior. Busca, ao mesmo tempo, enfrentar o que se constituiu como desigualdades sociais na história colonial e republicana brasileira mediante políticas de inclusão social pela via da escolarização. É com esse cenário de controvérsias e estabilizações provisórias que o mundo acadêmico e suas estratégias de acesso se tornam propícios para indagações, questionamentos e problematizações.

Essa contextualização fez-se conforme o objetivo de desfiar o novelo de controvérsias e polêmicas que se formam em torno do forte investimento na escolarização como via de acesso a condições mais igualitárias e de justiça social por pessoas em desvantagem econômica, como alunos de escolas públicas e grupos étnico-raciais historicamente apartados da vida acadêmica, como negros e indígenas.

Com isso, em primeiro lugar, meu objetivo era investigar como esse campo das políticas de ação afirmativa se articulava ao princípio da igualdade de oportunidades. Depois, tinha presente que era preciso retrazar os movimentos que demarcavam a inscrição da noção de igualdade de oportunidades na constituição de determinadas condições formais para o acesso às Universidades nos critérios social e étnico-racial e, por fim, gostaria ainda de investigar como a efetivação de ações afirmativas nas Universidades se vinculava a concepções prescritoras na condução da vida. Tudo isso pensando que esse mapeamento do campo das ações afirmativas ainda estava sendo feito durante o período de projetar o estudo. A análise do que encontraria no campo de investigação deixava em aberto questões que surgiriam no percurso de investigação.

Se, no primeiro capítulo deste bloco, delineei a configuração do campo das ações afirmativas nas Universidades, no segundo capítulo, direciono-me para a noção de igualdade, procurando visualizar as formas pelas quais foi se inscrevendo nos processos de constituição do

Estado moderno até chegarmos às tecnologias contemporâneas de governo, na formulação de políticas públicas que investirão no cidadão responsável para o desenvolvimento de todos. No caso, a melhor estratégia de conduzir pessoas, desde as irrupções políticas da modernidade, tem sido a da educação.

Vamos ao segundo capítulo...

## II. A INSCRIÇÃO DA IGUALDADE NOS PROCESSOS MODERNOS DE INDIVIDUALIZAÇÃO E DE CONSTITUIÇÃO DO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

É importante ainda assinalar que esta tese se alia aos modos pelos quais Foucault empreendeu suas análises. Isso porque tomamos aqui as políticas públicas como práticas inscritas em sua singularidade histórica, ou seja, “na sua contingência no sentido de fragilidade, de não necessidade essencial” (Foucault, 2010b, p.63), o que não significa que elas não existam com uma inteligibilidade própria de um determinado tecido histórico.

Ainda sobre a questão metodológica, a noção da igualdade presente nas políticas de ação afirmativa e, portanto, nas políticas de reserva de vagas no acesso às Universidades será tomada aqui como uma noção em movimento, ou seja, o que busco no estudo é desenhar o traço do movimento dessa concepção, ou, como apontou Foucault na aula de 30 de janeiro de 1980 no curso *Do governo dos vivos*: seria uma “necessidade de realçar o ponto de passagem que cada deslocamento arrisca modificar se não o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode ter de inteligível” (Foucault, 2010b, p. 59). O que significa “não traçar edifícios teóricos, mas, deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar” (Foucault, 2010b, p. 59). Recuso, neste estudo, uma posição universalista que parte de grandes universais – o que é a igualdade ou desigualdade social e étnico-racial, ou o que é o indivíduo moderno. Recuso também uma posição humanista que se embasa numa concepção de natureza humana, de essência do homem ou de liberdade e direitos fundamentais do homem. Ao contrário, entendo que importa aqui fazer uma análise tecnológica dos deslocamentos singulares pelos quais foi se assumindo a igualdade nos códigos modernos de jurisdição e direitos na condução de si e na relação entre as pessoas.

**1º quadro. Inscrição da igualdade nos processos de individualização que se estabeleceram na constituição do Estado moderno**

A questão do acesso a educação, saúde, assistência, trabalho, etc. assenta-se no esquema básico da democracia moderna liberal, em que a propagação da igualdade de oportunidades para todos, como nos bordões “educação para todos”, “saúde para todos”, etc., naturaliza e institucionaliza parcelas da população como merecedoras de atenção e incentivos econômicos e sociais em contraponto a outras que, por seu próprio mérito, se garantem nesse Estado de direitos. Como chegamos a esse arranjo político-econômico em que todos devem participar ou ser incluídos – como se todos já não fossem partícipes de alguma forma – no regime vigente de uma democracia híbrida de cunho socioliberal? Que condições foram se colocando para se constituir uma demanda por um sujeito incluído nas regulações estatais e pelos aparatos de governo numa ordem socioeconômica que conclama a todos para acessarem as suas oportunidades e benesses?

Numa lógica de governo das populações, já explicitada por Foucault, especialmente em seus livros *Segurança, Território e População* e *Nascimento da Biopolítica*, atrela-se o pensamento liberal à constituição do Estado moderno para gerir os interesses dos indivíduos em novos procedimentos de governo que garantam a colocação em jogo dos direitos e interesses de cada um e as obrigações para com todos. As relações de mútua obrigação constituídas na comunidade configuram novas conexões entre as estratégias de governo dos outros e de si, sendo elas elementos centrais na configuração do *ethos* desse liberalismo, constituinte chave de uma racionalidade matriz nos modos como passamos a nos relacionar conosco e com os outros no período moderno.

É nesse arranjo político e contratual moderno que se coloca a possibilidade de se pensar hoje no forte mandato de que todos devem ter oportunidades e na formulação de parcelas da população a serem investidas nesse lugar de “impossibilitado de acesso” ou “passível de acessar as oportunidades”. É aí, nessa composição moderna, que se institui uma igualdade como virtude natural entre os governados e como um dos eixos de inteligibilidade da razão política que sustenta a injunção entre Estado, Direito e mercado na garantia das liberdades e dos interesses de cada indivíduo.

Mas como chegamos a isso? Para entender como essa igualdade tão versada em nossos programas e políticas públicas chega até nós atrelada às oportunidades, proponho que nos voltemos para o momento em que a igualdade é aclamada como virtude natural dos homens e promotora das declarações firmadas em prol dos direitos humanos quando transcorrem os processos de individualização modernos. As condições emergentes para a constituição dos indivíduos assistidos pelo Estado nessa democracia moderna vão conformar-se a uma nova concepção político-econômica nas relações entre o soberano medieval e seus súditos, possibilitando o surgimento da individualização moderna no bojo de um contrato social e de uma razão de Estado. Pois bem, em que vão se diferenciar as relações de governo nessa nova conjuntura – composta por indivíduos atrelados a um acordo mútuo – daqueles modelos políticos medievais? De que forma essa nova modalidade de governo vai sancionar a colocação em jogo de um sujeito a ser incluído em igualdade de condições e de oportunidades?

Para começarmos a desfiar os fios dessa trama que se compõe de políticas endereçadas a um sujeito passível de acessar as oportunidades, de uma justificativa que se sustenta no mote da igualdade entre e para todos e da reserva de vagas nas Universidades para alunos em desigualdade social e étnico-racial, traçar a emergência do indivíduo moderno, constituído nos anseios de igualdade entre os demais, independentemente de laços sanguíneos, nobres e territoriais predominantes no mundo fixo e inquestionável da idade média, pode nos ajudar a entender essas questões em torno das convocações para a igualdade social e étnico-racial. Trata-se de questões que estão bem presentes em nosso contemporâneo no que tange às políticas e conformações ontológicas pelas quais nos governamos e somos levados a nos identificar e nos conduzir.

Passemos, portanto, a este personagem central nessa trama político-econômica e aos processos que o instituíram como tal: o indivíduo moderno concebido como uma unidade política atrelada ao conjunto da sociedade e constituído ao mesmo tempo como fonte e alvo dos procedimentos de governamentalidade. Não que a experiência de uma singularidade já não estivesse presente desde os antigos, mas trata-se aqui de uma experiência que singulariza o indivíduo e, ao

mesmo tempo, o torna soberano e igual aos outros, necessitando-se de um controle e investimento social de uns sobre os outros mediado por instituições pensadas para regular o espaço entre as pessoas. Com isso, a concepção de um indivíduo autônomo, universal e livre conjuga-se ao surgimento do Estado moderno.

Para entendermos a confluência da individualização moderna – inscrita no ideário liberal da igualdade frente às oportunidades – com a emergência de uma razão de Estado, importa delinear os movimentos em curso na passagem de um *modus* medieval para as articulações político-econômicas modernas. Nessa passagem, seguindo as análises de Foucault, uma problemática vincula-se diretamente à questão da individualização: é uma problemática que floresce em torno da questão *Como governar a si mesmo?* – uma questão atrelada a discussões bastante diversas e múltiplas que se colocam no século XVI. Com isso, entra em jogo a questão fundamental no final do século XVI: *o que é a arte de governar?*

Nessa época, século XVI, Galileu destrona a majestade do geocentrismo – a terra como centro do universo – com demonstrações e explicações matemáticas pelo uso de ferramentas telescópicas, propondo outra centralidade, para indignação e revolta dos cardeais do Santo Ofício. Ele propõe uma centralidade do sol em contraposição à verdade da leitura medieval dos textos bíblicos, nos quais a terra seria o centro de tudo. Lança-se aí, junto a Kepler e Newton, um novo formato de ciência, uma ciência quantitativa para o governo da natureza. Ultrapassa-se a física aristotélica, caracterizada muito mais como uma ontologia ou metafísica do sensível, repleta de cifras, as quais se tinha que decodificar em um mundo pronto e acabado em suas verdades imutáveis, ou seja, com uma conotação filosófica da natureza (Reale, 1994), para instituir-se o modelo matemático como linguagem e fundamento das ciências naturais.

### **A igualdade inscrita na razão de Estado**

Ao mesmo tempo em que se revolucionavam os modos pelos quais se dava a conhecer a natureza, desenvolve-se o tema, ou o questionamento, do que vinha a ser próprio do soberano. Foucault (2008) analisa essa problemática apontando as questões em torno do que era próprio do rei

no exercício da sua soberania em relação aos seus súditos, configurando uma tarefa específica do nível e da forma do governo da coisa pública. Busca-se um suplemento em relação à soberania, alguma coisa que não tinha um modelo, o que significava buscar uma arte de governar. Tem-se, assim, uma natureza que se dobra a uma razão que lhe estabelece princípios quantitativos, e não mais um entendimento da ordem de um governo divino. De outro lado, tem-se uma soberania sobre os homens que é convocada a constituir-se numa razão para além dela própria, uma razão do governo dessa soberania ou, mais especificamente, uma razão de Estado.

Assim, a natureza separa-se dos problemas de governo. A natureza é concebida sob o reino da *razão*, que é comum a Deus e aos homens, situando-se do ponto de vista de princípios universais da natureza; a soberania sobre os homens coloca-se sobre outro tipo de racionalidade, que é o governo buscando a sua *razão*, uma *razão de Estado*. Deparamo-nos, então, com dois elementos que Foucault (2008) menciona como “os dois grandes referenciais dos saberes e das técnicas dados ao homem ocidental moderno” (p. 318): a natureza e o Estado. A natureza como razão para se conceberem parâmetros e princípios universais para a vida e as coisas do mundo e o Estado como razão de organização e princípio de governo sobre a vida e as coisas. É um momento de importantes mudanças no domínio das ciências, fornecendo um instrumento intelectual absolutamente novo para detectar e analisar o que acontecia na governabilidade dos Estados. Foram inovações que causaram grande escândalo e reação, tanto nos campos religiosos quanto no campo político, em especial se pensarmos que a vigência de um implicava os mandos e desmandos do outro e vice-versa.

Os conselheiros monárquicos nas figuras de, principalmente, Richelieu na França e Hobbes na Inglaterra buscam uma especificidade na arte de governar. Essa nova arte de governar, distanciando-se da virtude da justiça no soberano ou da virtude do herói delineado por Maquiavel, apresentará seus princípios e seu campo de aplicação especificamente no Estado (Foucault, 1997). O surgimento dessa razão de Estado correlaciona-se a uma nova concepção histórico-política, voltada para “um tempo indefinido” no qual os Estados lutam cada qual pela sobrevivência lutando uns contra os outros; ultrapassa-se, assim, a aspiração de que todas as soberanias fossem unificadas

em um só império. É uma ruptura em que se passa de uma concepção imperial para essa razão de Estado, que enseja uma especificidade para além do lugar do soberano, que se pensa como arte calculada, esquematizada nos procedimentos de governar os súditos. Mas como a problemática do governo localizada na mudança para uma razão de Estado (concentração estatal) e na dispersão e dissidência religiosa da reforma e contrarreforma, nos finais do século XVI, incide nos processos da individualização moderna e na concepção de homens iguais entre si?

Castro (2009), em seu compêndio das obras foucaultianas, aponta para essa mudança da individualização dos arranjos políticos feudais para a sua reconfiguração na racionalidade política moderna como decorrência de um novo formato de condução das almas que se imprime nessa passagem: o regime disciplinar. Aí, encontra-se o que ele chamou de uma “inversão do eixo político da individualização” (p. 227). Enquanto nas sociedades feudais a individualização se configuraria fortemente naqueles que exerceriam o poder, ou seja, quanto mais alguém tivesse a condição soberana de governo sobre os outros – como o rei, o imperador, o papa, etc. –, mais marcado ele era como indivíduo. Já nos arranjos políticos modernos, estariam fortemente individualizados aqueles sobre os quais se exerceria vigilância contínua e o exame de suas condutas. Esse enfoque disciplinar, Foucault (2008b) vincula ao exercício do pastorado cristão ao considerar que a espiritualidade cristã, com suas técnicas e exercícios, é uma busca crescente de individualização. Esses processos de individualização intensificam-se com essa nova razão de Estado. É por isso que, para Foucault (2008b), o Estado moderno tem seu nascimento quando a “governamentalidade se torna efetivamente uma prática política calculada e refletida” (p. 219). Como pano de fundo para essa arte calculada de governo, encontra-se toda uma arte de conduzir e de controlar as pessoas, a qual se encarrega dos homens tanto no modo coletivo quanto individual e durante todos os passos de suas existências – o pastorado cristão. É aqui, nessa arte de conduzir as pessoas no pastorado cristão, que se configura um terreno fértil para a formação desse novo campo de intervenção política que se desenha a partir dos séculos XVI e XVII numa razão de Estado. Porém, é importante assinalar que uma não coincide com o outro, isto é, para Foucault (2008b), há uma enorme distância

entre a direção pastoral dos indivíduos e comunidades e as artes de governar no campo político nas transformações do final da idade média.

### **A igualdade inscrita no pastorado cristão**

Para diferenciar o pastorado cristão das artes de governar que deram lugar a uma razão de Estado, é interessante pontuar as especificidades dessas duas formas de governo. O pastorado cristão vai relacionar-se de um modo bastante específico com três dimensões que configuram a sua forma de conduzir as pessoas: a salvação, a lei e a verdade. Em primeiro lugar, o objetivo principal do pastorado é conduzir as almas humanas rumo à salvação, avançando e progredindo no caminho da salvação. Isso servirá tanto para indivíduos quanto para comunidades. Depois, para que esses indivíduos tenham êxito nessa caminhada, é preciso zelar para que cumpram e se submetam aos mandamentos ou à lei, nesse caso, a vontade de Deus. Por último, o cristão só consegue a salvação se aceita e professa uma determinada verdade. Nesses três aspectos, encontra-se inscrito um conjunto de relações bastante complexas entre o pastor cristão e seu rebanho. São relações de reciprocidade entre um e outro e de responsabilidade integral do pastor para com suas ovelhas, no conjunto total (integral) do rebanho e na salvação de cada um individualmente. Então, dá-se um duplo movimento: o pastor deverá preocupar-se com a salvação de toda a comunidade e, ao mesmo tempo, preocupar-se com a salvação particular de cada um. A esse duplo movimento, Foucault (2008b) chamou de princípio da distributividade integral e paradoxal, que vai diferenciar-se de outras formas de pastorado (grega e hebraica) por quatro formas específicas do pastorado cristão: 1. por uma responsabilidade analítica, que seria uma prestação de contas dos atos de cada ovelha, tanto no sentido numérico e individual quanto no sentido qualitativo e factual, colocando-as no bom caminho se necessário. 2. por uma transferência exaustiva e instantânea para o pastor de tudo de bom que acontece às ovelhas, nos seus méritos e deméritos, tomando-os como seu, como se fossem feitos por si. 3. pela inversão do sacrifício, ou seja, o pastor tem que estar disposto a morrer por uma de suas ovelhas. Esse é o processo individualizante e ao mesmo totalizante instaurado no pastorado.

Foucault (2008b) lembra-nos de que o pastor vai, sim, dirigir todo o rebanho, mas ele também se encarrega de cada ovelha em particular, e nenhuma lhe escapa. É o que Foucault (2008b) chamou de um poder individualizante, ou seja, fazer tudo para cada uma das ovelhas do rebanho. É aqui que podemos pensar numa constituição da noção da igualdade com relação aos demais no cristianismo, no momento em que, sob o pastorado cristão, durante séculos, “o homem ocidental aprendeu (...) a se considerar uma ovelha entre as ovelhas” (p. 174).

## **2º quadro. A questão da igualdade de oportunidades vincula-se aos processos de governamento das populações na constituição do Estado moderno e ao pensamento liberal**

A articulação da emergência do Estado moderno com a instituição de um novo arranjo nos processos de individualização no final da idade média também pode ser encontrada no conhecido texto de Louis Dumont (2000) sobre o individualismo numa perspectiva moderna. Nesse estudo, o autor descreve os embates entre as ideias políticas no pensamento medieval – voltadas para a centralidade da Igreja e do exercício soberano do papado – e uma nova mentalidade que derivou num governo pautado por uma razão de Estado, no que se denominou como Estado moderno, com seus monarcas apartados das leis eclesiásticas. Uma ressalva, porém, é importante ao utilizar-se o texto de Dumont neste estudo: procura-se ler o seu trabalho a partir dos elementos históricos que o autor traz para análise, considerando-se ao mesmo tempo que esta é ancorada numa sociologia dos grandes universais – a religião, a política, a Igreja, o Estado –, contrapondo-se à forma de empreender-se este estudo, ou seja, buscando-se os elementos localizados e “localizadores” da trama que constitui uma determinada noção inscrita em práticas político-econômicas em um determinado tempo e espaço, inspirada nos trabalhos de Foucault e de Bruno Latour. Trago, no entanto, o texto de Dumont (2000) por considerar que suas análises da individualização moderna são ricas em detalhes para se traçarem os componentes históricos que confluíram para a supremacia de um valor – da igualdade, com suas formas e variações – nos arranjos governamentais modernos e contemporâneos. Feita a ressalva, volto aos processos de individualização modernos.

Quando Dumont (2000) fala em indivíduo, distingue aí duas conotações: uma, a do sujeito empírico que fala, pensa, etc. e se considera uma amostra individual do conjunto da espécie humana; outra, a do sujeito moral, pautado pelos valores da liberdade, independência e autonomia, preconizando uma supremacia desse indivíduo no conjunto social, daí um indivíduo com valor social.

Dumont (2000) estipula sua tese sobre o individualismo moderno dizendo que alguma coisa dessa concepção de indivíduo já estaria presente na mentalidade dos primeiros cristãos, mas que essas duas formas – o indivíduo dos primeiros cristãos e o indivíduo moderno – estão também radicalmente separadas por uma transformação que ocorreu na história do pensamento cristão durante 17 séculos. A conexão entre esses dois momentos estaria no que o autor chama de “indivíduo-fora-do-mundo” e “indivíduo-no-mundo”. Para o primeiro, a liberdade, ou a busca da verdade, estaria na renúncia ao mundo em oposição à ordem natural das coisas no mundo. Estaria na figura de um renunciante que se basta a si mesmo, mas está em relação com Deus e, mesmo quando age no mundo, como os estoicos, permanece desligado, indiferente, tal como é apresentado num trecho de Epicteto por Dumont (2000, p. 40): “ele pode perfeitamente suspirar [com aquele que sofre], desde que o seu suspiro não venha do coração”. O cristianismo, nas palavras de Dumont (2000), vai preconizar uma alma individual com valor eterno a partir de sua relação filial com Deus, e aí é que se estabelece a noção de fraternidade humana, uma fraternidade que acontece na reunião dos cristãos em Cristo como seus membros e ao mesmo tempo filhos de Deus. Essa conotação atemporal do vínculo entre essa alma individual e Cristo transcenderia as coisas do mundo, situando-a fora da mundanidade e na expectativa de uma promessa de vida eterna para além da vida mundana.

Desse indivíduo-fora-do-mundo dos primeiros cristãos até o processo de individualização ocorrido nos séculos XVI e XVII, um longo processo levará o valor supremo do indivíduo-em-relação-com-Deus a harmonizar-se com as coisas do mundo, convertendo-se no moderno indivíduo-no-mundo. Presencia-se, assim, uma passagem de um individualismo-fora-do-mundo dos primeiros

cristãos para um individualismo-no-mundo afirmado pelos movimentos de reforma religiosa ocorridos no final da idade média. Contudo, o que Dumont (2000) afirma em seu texto é que, desde os primeiros cristãos, se encontra uma noção de fraternidade por meio do amor em Cristo e por Cristo, resultando daí uma concepção de igualdade entre todos, mas vigente apenas na presença de Deus, o que se configuraria como uma comunidade de indivíduos-fora-do-mundo presentes na terra, mas direcionados para a promessa divina. Com a transição de um indivíduo extramundano para um indivíduo-no-mundo fortalecido pelos movimentos de reforma no final da idade média, a fraternidade cristã atualiza-se nas concepções de igualdade assumidas e secularizadas pelos juristas e pensadores políticos dos séculos XVI e XVII.

Aqui é importante colocar o modo como os movimentos reformistas vão incidir sobre um fortalecimento de valores individuais que dão sustentação para a transição moderna e para a consolidação de uma racionalidade de governo pautada pelas noções de liberdade e igualdade dos indivíduos no conjunto social. Dumont (2000) vai retomar a questão da igualdade a partir dos primeiros cristãos no império romano e de como essa concepção deriva já dos estoicos e outras escolas do pensamento filosófico romano, dizendo que esses já tinham se declarado iguais no que concerne à razão. Como podemos entender essa igualdade dos antigos na razão? Seria no exercício da razão que o sábio se situaria como membro de uma comunidade humana na ordem natural das coisas, não se referindo, isso posto, às funções e posições estamentais no império. Já para os cristãos, segundo o autor, a noção de igualdade estaria profundamente presente, mas como uma qualidade extramundana. Nesse ponto, Dumont (2000) cita um trecho de Paulo que diz: “não pode existir nem judeu nem grego... nem escravo nem homem livre... nem macho nem fêmea, pois na verdade sois todos um homem em Jesus Cristo”. Ele cita também uma fala de Lactâncio: “ninguém, aos olhos de Deus, é escravo ou senhor... Todos nós somos... seus filhos” (p. 51). Isso quer dizer que se organizavam em senhores e escravos, porém, a escravidão seria aí uma condição mundana inerente à vida temporal, logo, não faria parte da doutrina cristã na igualdade entre os membros de Cristo e filhos de Deus. Por outro lado, seria assumida no cristianismo como uma condição para que

o próprio Cristo portasse redenção à humanidade e, ao mesmo tempo, convertesse a humildade – de servir – em virtude a ser tomada para se conduzir à vida eterna. Tem-se daí, segundo Dumont (2000), uma relativização da vida no mundo. Aqui, segundo o autor, germina um importante aspecto – a relativização de valores inscritos na lei natural – que será utilizado pela Igreja cristã durante toda a idade média. Mas como se dá essa relativização utilizada pela Igreja medieval articulada com a lei natural?

### **Pensando a igualdade sob uma lei da natureza: um retorno aos estoicos e primeiros cristãos**

O mundo seria regido por Deus ou pela Lei da Natureza, ou então pela razão, que seria a natureza convertida em razão no homem. Seguindo o teólogo Troeltsch, Dumont (2000) descreve esse governo divino sobre o mundo como um governo inscrito na Lei da Natureza, uma lei da natureza absoluta. A relação com a relativização no mundo dá-se na distinção racional pelo sábio daquilo que está mais ou menos de acordo com a ordem natural das coisas; desse modo, algumas ações seriam mais ou menos recomendadas do que outras, ou seja, as ações seriam relativas umas com as outras. Dessa forma, o mundo e a presença nele seriam relativizados. Absoluta seria a ordem divina. É importante focalizar esse elemento – da Lei da Natureza – para entender como essa concepção será tomada pelos movimentos reformistas no final do medievo e a partir daí como será secularizada nas reformulações jurídicas e políticas nos novos arranjos governamentais modernos, servindo de outro modo para justificar a igualdade entre as pessoas, sobretudo no pensamento liberal que se desenha a partir do século XVI e que vai se consolidar no pensamento motor das revoluções europeias dos séculos XVII e XVIII, tanto a inglesa quanto a francesa.

Para chegarmos a essa questão da Lei da Natureza na ordem das coisas no mundo, remontamos às concepções sobre a lei na filosofia antiga na coleção organizada por Giovane Reale (1995), considerando um fragmento pré-socrático em que o autor apresenta a conformidade da lei vinculada à razão universal. Esse fragmento é um trecho de Heráclito que diz: “os que querem falar segundo a razão devem fundar-se sobre o que é comum a todos [= a razão universal], como a cidade

sobre a lei e com maior força ainda. *Na verdade todas as leis humanas se alimentam da única lei divina*, pois ela impõe o que quer e basta, com sobras para todas as coisas” (v 5, p. 148, grifos da autora). Reale (1995) diz que essa concepção divina das leis também se encontra em Sócrates, e não é por menos que a última obra platônica seja intitulada *Leis*.

Porém, a formulação da lei como uma lei natural que fundamenta as leis humanas é uma contribuição de algumas escolas do pórtico, sobretudo dos estoicos. Já outros, numa contraposição à lei natural, concebiam a lei humana muito mais como um “fruto de opinião e de convenção, e como tal em contraste com a natureza” (Reale, 1995, v. 5, p. 149), como pensavam os sofistas. Do mesmo modo, os cínicos propuseram uma ruptura com a lei, ou o *nomos* da cidade, como podemos ver numa declaração de Antístenes trazida por Reale (1995, v. 1, p.340): “o sábio não deve viver segundo as leis vigentes da Cidade, mas segundo as leis da virtude”. Ainda nesse modelo mais convencional das leis, encontram-se os epicuristas, que consideravam lei e justiça como “apenas a expressão de acordos transitórios estabelecidos entre os homens para garantir a segurança da vida, isto é, para fins estritamente utilitários” (Reale, 1995, v.3, p.353).

Retornando aos estoicos e ao modo como o problema do direito e da lei se estabeleceu como um direito de natureza e como uma lei eterna, Reale (1995) apresenta alguns fragmentos estoicos para acompanharmos a prevalência do *Lògos* sobre a *Physis*, como o fragmento de Cícero no *De legibus I, 6, 18*, em que diz: “a lei [...] é suma razão, inata na natureza, que ordena o que deve ser feito e proíbe o contrário: essa mesma razão, reforçada e aperfeiçoada pela mente humana, é lei” (v.3, p.353).

A vigência do pensamento estoico romano deu-se frente à derrocada da *polis* e de uma ontologia do *lògos* imanente, possibilitando uma concepção universalista da lei e das formas de se conhecer e estabelecer o direito. Isso quer dizer que a lei entre os homens se figuraria como uma expressão da lei natural eterna, proveniente do próprio *lògos* e catalisador de todas as coisas. O *lògos* aqui é entendido como uma razão universal acima de tudo e de todos que concebe e ordena todas as coisas. Nesse sentido, o próprio *lògos* é que estabeleceria o que seria da ordem do bem e da

ordem do mal, impondo naturalmente obrigações e vetos. Dessa forma, a lei seria eterna, regendo o mundo com sábios mandamentos e vetos. Não seria, portanto, uma invenção dos humanos nem uma decisão histórica dos povos, como encontrado num trecho de Plutarco apresentado por Reale (1995, v. 3, p. 354): “não é possível encontrar outra origem nem outra gênese para a justiça, senão Zeus e a comum natureza; de fato, é preciso que tudo comece daqui, se queremos falar de bens e de males”.

E como podemos falar numa concepção de igualdade nessa configuração de lei que se estabelece como Lei da Natureza na moral estoica? Longe de uma igualdade que se configurou no pensamento cristão – porque a relação com a lei e a verdade de si recai sobre um estatuto extramundano tornando a todos irmãos em Cristo e, portanto, iguais na comunidade cristã –, acontece todo um movimento de conversão a si como forma de vida nos estoicos, incorrendo no exercício da razão como uma forma de vida ou, se quisermos, como uma prática pela qual se retorna sobre si mesmo.

Foucault (2010a), que estudou profundamente um conjunto de práticas que tiveram uma grande importância na Antiguidade clássica e tardia, fazendo uma leitura ética das práticas de si com vistas a uma problematização do sujeito, deteve-se no curso da *Hermenêutica do Sujeito*, no ano de 1982, nas práticas e técnicas da existência na Antiguidade tardia e nos diz que, longe de se estabelecer “uma obrigação de dizer a verdade sobre si mesmo, estruturada pela tematização de um outro – (...) o superior a quem se confessa tudo, (...) o Diabo que se deve desalojar de todas as dobras do próprio pensamento – e da morte” (p. 459) na renúncia de si mesmo, nos estoicos e epicuristas, o que se encontra são técnicas de si que visam a uma autonomia a ser conquistada; muito mais do que um aprisionamento espiritual, o que se pretende aí é uma liberação do sujeito por uma escolha irreduzível da existência. Isso se estabelece dispondo algumas relações consigo mesmo. Quais seriam essas relações? Ser soberano de si, exercer sobre si um domínio perfeito, ou seja, ser “para si”. Agora, ocupar-se consigo nessas práticas de si era um privilégio reservado aos que podiam dispor de seu tempo para o ócio. Como nos conta Foucault (2010a), ocupar-se consigo era uma marca de superioridade social, em contraposição àqueles que deveriam ocupar-se com os

outros, servindo-os ou ocupando-se de um ofício para poder viver; logo, se podemos inferir alguma noção de igualdade aqui, seria apenas a que se refere à possibilidade do exercício da razão e de uma prática de si para posicionar-se no mundo, e somente para alguns, não para todos do império, claramente. Nessa conversão a si, não era uma preocupação a de como nos constituímos como coletividade, ou melhor, não se coloca uma racionalidade do indivíduo com relação à sociedade, ainda que o objetivo dessa moralidade estoica passe pelo conhecimento de si percorrendo a totalidade do mundo, isto é, conhecendo a natureza. Pelo contrário, é conhecendo “o grande ciclo do mundo” que se pode chegar a si para se apreender no ponto em que se está, ou seja, para “recolocar-se no interior de um mundo inteiramente racional e seguro, que é o de uma Providência divina [...] que nos colocou [...] no interior de um encadeamento de causas e efeitos particulares, necessários e razoáveis, que precisamos aceitar (...) para nos liberar desse encadeamento” (p. 249). Dessa maneira, o conhecimento de si está absolutamente ligado ao conhecimento da natureza, o que não é de forma alguma um conhecimento vinculado a uma interioridade. É um saber sobre a natureza “para estabelecer uma tensão entre o como razão e o como ponto” (p. 250) na ordem do mundo.

Temos daí que a moralidade estoica se configura por um conhecimento e condução de si por uma escolha irredutível da existência e nos ditames da natureza. Já o pensamento cristão vai se delinear em práticas que buscam o conhecimento de si para colocar-se na obrigação permanente de dizer a verdade sobre si mesmo numa relação de obediência a um outro para alcançar a salvação. Nisso, o cristianismo separa conhecimento de si de conhecimento de Deus ou, se quisermos, de um Deus que ordena a natureza e também a si. Se conhecer a si mesmo, para os estoicos, era situar-se na perfeição da ordem natural da providência divina e assim liberar-se das ilusões humanas buscando a perfeição, para os cristãos, a salvação separa-se da perfeição ao instituir-se um trabalho permanente e sempre inconcluso de produção da verdade sobre si renunciando à própria vontade e colocando-se livremente na obediência à vontade do outro. É nesse movimento de renúncia de si e obediência ao outro, ou na produção de uma verdade sobre si, de um lado, e, de outro, o

conhecimento de Deus pelos dogmas da fé, que os indivíduos justamente precisarão de outro que os dirijam ou o conduzam nesse caminho de veridicção de si e da crença em Deus. Esse é o cerne da tecnologia pastoral que se instaura para o governo dos homens. É, por sua vez, “um tipo de relação fundamental entre Deus e os homens, e o rei de certo modo participa dessa estrutura pastoral da relação entre Deus e os homens” (Foucault, 2008b, p. 167).

E como se entende a ordem natural no pensamento cristão? O principal pilar que se coloca é o de que todas as coisas do mundo são criaturas de um Deus transcendente e imperfeitas na sua essência corruptível. No entender de T. de Aquino, a ordem natural revela as maravilhas da criação, numa causalidade de ações, atrações e reações que resultam na harmonia do mundo e numa finalidade que seria uma “tendência interna e admirável de cada ente individual para o seu próprio fim, (em um) concerto imenso e universal de todos os entes para um fim comum a todos eles, que é um hino de louvor ao criador” (Hugon, 1998, p.77). Nesses dois movimentos, chegar-se-ia a uma total unidade – vigente nas acepções universais – para desenvolver-se em sua atividade, e assim as criaturas proclamariam pelas suas obras a glória de Deus.

Foi sob essa compreensão de mundo voltado e dirigido para Deus que o pastorado se estabeleceu. É por isso que, no pastorado, se exerce um poder sobre um rebanho em deslocamento – em direção a Deus –, e não sobre um território. Assim, é na condução do rebanho que o pastor sabe quais são os melhores pastos, os melhores caminhos, e, nesse sentido, o primordial para o pastorado cristão é a salvação do rebanho.

Com a institucionalização do pastorado cristão, com “uma rede institucional densa, complicada, compacta (...) que pretendia ser coextensiva a toda a comunidade do cristianismo” (Foucault, 2008b, p. 218), passamos à relativização do governo divino sobre as coisas do mundo numa ordem natural inscrita numa Lei da Natureza – assumida pela Igreja durante toda a idade média em seus cânones universais e já preconizada pelos estoicos nos primeiros séculos do cristianismo –, em um governo dos homens que se encarrega dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida. Esse é o ponto de formação que Foucault (2008b) aponta

como o ponto embrionário de uma governamentalidade que se coaduna com o nascimento do Estado moderno e seus processos políticos e econômicos na condução de indivíduos e em todo o desenvolvimento de procedimentos na arte de governar a partir dos séculos XVI e XVII.

É assim que, na passagem para a modernidade, encontramos uma noção de indivíduo vinculado à lei forjando-se nas novas artes de governar. Se, no pastorado, ele obedecia à vontade de Deus – para que os indivíduos e as comunidades pudessem alcançar a salvação, devia-se zelar para que eles se submetessem à ordem, à vontade de Deus ou lei divina –, agora, encontra-se ordenado pelo sistema jurídico da lei em torno do soberano. Aqui, a arma fundamental é a morte para aqueles que transgridem, e a consequência é a pena capital. Desse regime vinculado à lei do soberano, passa-se à “administração dos corpos e à gestão calculada da vida” como estratégias e recursos potencializadores nos processos econômicos e políticos dos séculos XVIII e XIX, gerando o que Foucault chamou de um biopoder – Uma tecnologia de poder “anatômica e biológica, individualizante e especificante, voltada para os desempenhos do corpo e encarando os processos da vida, (...) um poder cuja função (...) já não é mais matar, mas investir sobre a vida, de cima a baixo” (Foucault, 1988, p. 131). De um sistema jurídico da lei que separa os obedientes dos inimigos do soberano, vê-se a lei operando muito mais como uma norma, distribuindo os vivos “em um domínio de valor e utilidade” (p. 134), e a instituição judiciária funcionando mais como aparelhos reguladores em função da norma – do que é normal – (na medicina, administração...) em detrimento dos seus desviantes.

Esse indivíduo moderno, que se constitui aí dotado de uma interioridade que o faz ser capacitado para estabelecer as bases de um contrato social, surge no princípio da igualdade aos demais e sob a regulamentação das leis do Estado para o controle e a efetividade desse novo campo social. Esse indivíduo soberano é fonte para o estabelecimento de uma racionalidade de Estado, mas não ainda o alvo a ser investido pelos cálculos de um governo estatal. Com uma razão econômica sustentando a inscrição da liberdade como elemento central desse novo modo de estabelecer-se a relação entre o Estado e o corpo social, surgem mecanismos de segurança para que

esse governo dos homens seja limitado, assegurando aos homens o estatuto de homens livres, ao mesmo tempo em que se garantem os direitos de desenvolvimento desses processos econômicos ou intrínsecos à ordem das populações.

É nesse contexto também que se instaura um novo domínio jurídico para dar conta desse ordenamento e desenvolvimento populacional. Novos regulamentos e novos códigos para uma melhor gestão das populações e garantia dos direitos das liberdades individuais são pensados meticulosamente com o aporte dos saberes instituídos no âmbito das ciências voltadas para esse indivíduo moderno.

### **O liberalismo calcado na igualdade**

Com os movimentos de reforma que abalaram a Europa do século XVI, configura-se o surgimento de um pensamento liberal forjado na promoção de valores individuais proclamados pelos movimentos de reforma religiosa, que até então se encontravam subordinados aos valores da Igreja e do Estado absoluto, segundo Souza (2007). Esse pensamento vai partir de uma concepção em que os homens são livres e de igual capacidade para comercializar ou associar-se – vem daí o social – nesse novo regime. Baseia-se na ideia de que a razão é um instrumento inato do homem. Nesse momento, conjuga-se o movimento iluminista, defendendo o predomínio da razão sobre a fé e o progresso como caminho para a felicidade do homem. Deus estaria na natureza e no homem, podendo ser descoberto pela razão. Os iluministas defendiam ainda a liberdade de expressão dos cidadãos, a liberdade religiosa, e acreditavam que todos eram iguais perante a lei e que todos teriam o direito de defesa nos descaminhos governamentais. Mais adiante, para o final do século XVIII, será sob o princípio da igualdade que se vão instituir mecanismos regulamentadores dos interesses de todos. Tem-se aí a igualdade atrelada a um indivíduo com valor social.

Será nas mudanças que passaram de uma razão de Estado para uma razão governamental que Foucault (2008a) situará a emergência de um pensamento liberal, ou seja, na instauração de uma economia política pela efetivação do mercado como um lugar que estabelece a verdade e uma

prática governamental por meio da jurisdição. Se, na razão de Estado, a questão era como fundar a soberania, ou em que condições o soberano poderia ser legítimo nos moldes de um direito público, agora a questão se estabelece em torno dos limites jurídicos para o exercício de um poder público. Para esses limites jurídicos, dois caminhos foram utilizados: 1. o caminho do direito fundamental ou natural pertencente a todos os indivíduos – esse será o caminho empreendido pelos pensadores e juristas franceses frente à Revolução Francesa; e 2. o caminho da própria prática governamental, o que implicará o limite do governo “pelas fronteiras da utilidade de uma intervenção governamental” – ou seja, esta será a via do utilitarismo inglês. Como exemplo do primeiro caminho, encontramos o clássico *Espírito das Leis* (1748), de Montesquieu, em que se divulgam as premissas da virtude da igualdade no ordenamento do Estado já na primeira página como advertência do autor:

Para a inteligência dos quatro primeiros livros desta obra, deve-se observar que o que chamo de virtude na república é o amor à pátria, ou seja, o amor à igualdade. Não é uma virtude moral, nem uma virtude cristã, é a virtude política; e este é o motor que move o governo republicano, como a honra é o motor que move a monarquia. Logo, chamei de virtude política o amor à pátria e à igualdade.

Para Montesquieu, a igualdade entre os homens seria uma lei da constituição humana em seu Estado natural, antes de encontrar-se em sociedade.

Antes de todas estas leis, estão nas leis da natureza, assim chamadas porque derivam unicamente da constituição de nosso ser. Para bem conhecê-las, deve-se considerar um homem antes do estabelecimento das sociedades. As leis da natureza serão aquelas que receberia em tal Estado.

Podemos também entender esses dois caminhos, com a ajuda das análises foucaultianas, como: um, o caminho da liberdade jurídica que todo indivíduo naturalmente teria em direitos fundamentais e com isso cederia uma parte de sua liberdade como expressão de sua livre vontade; o outro seria o caminho da liberdade dos governados em relação ao governante. Sendo o Estado,

nessa nova razão governamental, algo que manipula os interesses dos indivíduos, ele pouco intervirá. Como o mercado constitui-se como o lugar que valida a verdade sobre o que deve ou não deve ser justo, na medida em que estarão no jogo econômico o desenvolvimento e o enriquecimento de um país e dos indivíduos, assinala-se aí um jogo de concorrência em que todos são iguais para concorrer e, ao mesmo tempo, todos precisam entrar no jogo da concorrência para que todos saiam ganhando. Configura-se, assim, a igualdade no jogo econômico liberal: todos precisam ter a oportunidade para entrar no embate da concorrência para progredir, crescer e desenvolver-se.

Ao analisar os regimes traçados nos novos arranjos políticos no século XX, Foucault (2008a) discorre sobre as novas faces do liberalismo, voltando-se para os programas neoliberais formulados pelos alemães e pelos norte-americanos. No programa intitulado de ordoliberal na Alemanha, projetado desde 1930, pressupõe-se uma economia de mercado concorrencial, mas agora acompanhada de um intervencionismo social, configurando-se como uma nova arte de governar que se investe de uma legislação formal para proteger a economia de mercado. Nisso, se estabelece com força um Estado de direito, possibilitando a intervenção pública para o bom andamento da economia. Já o neoliberalismo norte-americano produz o empresário de si mesmo forjado numa teoria do capital humano. Assim, o salário torna-se renda atribuída a um capital humano de acordo com os atributos inatos ou genéticos e os que são adquiridos em investimentos para o sucesso desse homem-empresário-de-si-mesmo, que deve produzir para consumir, por um lado, e consumir investimentos no seu empreendimento empresarial para melhor produzir nesse mercado econômico. Nesse arranjo neoliberal, tanto nos moldes alemão quanto nos norte-americanos, a igualdade apresenta-se como chave de intervenção social para melhor capacitar indivíduos na corrida econômica nos jogos de mercado.

Será, pois, na formulação e utilização de tecnologias políticas de governo das populações que o domínio das políticas públicas se estabelecerá, regulando e otimizando os processos de fomento ao desenvolvimento econômico dos Estados-nação moderno, ao mesmo tempo em que vai propagar em discurso e práticas todo um rol de programas voltados para a

garantia dos direitos humanos de forma global. Vemos aí o investimento na formulação de políticas que regulam e controlam, também dando garantias aos povos inscritos nos Estados-nação reconhecidos pelas leis políticas internacionais.

Passo agora a delinear alguns movimentos políticos ocorridos no Brasil apresentando como as nossas Constituições foram se estabelecendo em aproximações com o pensamento liberal e, por vezes, com seu distanciamento, para visualizar a tomada da igualdade como um preceito fundamental em seus textos oficiais.

### **3º quadro. A inscrição da noção de igualdade nas constituições brasileiras e seu atrelamento ao pensamento liberal constituindo-nos como nação**

No Brasil, em todo o seu período republicano, o ideal liberal – com seu estatuto de igualdade para concorrer proclamando que todos são iguais perante a lei – esteve presente com mais força em determinados regimes e menos visível em outros, mas sempre atuante nas diretrizes que conformaram o pensamento vigente em nossas sete constituições. Algumas instituições liberais, tais como a garantia dos direitos de liberdade, entre eles, o direito de livre expressão do pensamento e de livre expressão da imprensa, a pluralidade dos partidos e a tutela das minorias políticas, estiveram suspensas nos momentos de ditadura, tanto na do Estado Novo quanto na arregimentada pelos militares.

Cabe dizer que os direitos de igualdade impressos em quase todas as nossas constituições, segundo Lenza (2011), vão se correlacionar com os direitos sociais e econômicos da segunda geração de direitos humanos. Essa segunda leva de declarações é instigada pela Revolução Industrial europeia a partir do século XIX, principalmente nos movimentos cartista na Inglaterra e da Comuna de Paris, reivindicando melhores condições de trabalho e de assistência social.

Os direitos sociais e econômicos, bem como os direitos coletivos, é que vão se relacionar aos direitos de igualdade, considerados na igualdade “substancial, real e material e não meramente formal” (Lenza, 2011, 861). Como exemplo de documento que dá partida nessa concepção de

direitos sociais correlatos aos direitos de igualdade, o jurista menciona a Constituição de 1934, apesar de considerar que nos textos anteriores alguma previsão desses direitos estava assinalada. Seria interessante, agora, voltarmos-nos para algumas versões da igualdade em nossas constituições. Passemos a um breve exame de nossas Cartas regentes.

Segundo o portal eletrônico do Senado Federal, em levantamento feito pela jornalista Helena Pontual, das sete Constituições brasileiras, quatro foram promulgadas por assembleias constituintes, duas foram impostas – uma por D. Pedro I e outra por Getúlio Vargas – e uma foi aprovada pelo Congresso por exigência do regime militar. Na história das Constituições brasileiras, há uma alternância entre regimes fechados e outros mais democráticos, com a respectiva repercussão na aprovação das Cartas, ora impostas, ora aprovadas por assembleias constituintes. E como se inscreveu a igualdade nos seus princípios constitutivos?

“Mais de cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos”. Começando pela Carta do Imperador, a nossa primeira Constituição – de 1824 – remonta ao Brasil Império. Segundo o *site* do Senado, essa Constituição foi apoiada pelo Partido Português, constituído por ricos comerciantes portugueses e altos funcionários públicos. D. Pedro I dissolveu a Assembleia Constituinte em 1823 e impôs seu próprio projeto, que se tornou a primeira Constituição do Brasil. Nela, apenas a pequena elite em torno da estrutura monárquica tinha o direito de se pronunciar nas eleições representativas das províncias. Em pleno regime escravocrata, a grande maioria dos brasileiros não contava. Brancos pobres, escravos e mulheres estavam impedidos de cidadania. Entre as principais medidas dessa Constituição, destaca-se o fortalecimento do poder pessoal do imperador, com a criação do Poder Moderador, que estava acima dos Poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. As províncias passam a ser governadas por presidentes nomeados pelo imperador, e as eleições são indiretas e censitárias, ou seja, o direito ao voto era concedido somente aos homens livres e proprietários, de acordo com seu nível de renda, fixado na quantia líquida anual de cem mil réis por bens de raiz, indústria, comércio ou empregos. Para ser eleito, o cidadão também tinha que comprovar renda mínima proporcional ao cargo pretendido. Essa foi a

Constituição com duração mais longa na história do país, num total de 65 anos. Apesar de seguir o liberalismo reinante na Europa, segundo Pinto (1999), a noção de igualdade estava longe de configurar-se nesse cenário oligárquico escravocrata.

“Na República dos militares e dos sobreviventes do Império”: nossa segunda Constituição, promulgada em 1891 e vigente no período conhecido por Brasil República, foi instituída logo após a proclamação da República, em 15 de novembro de 1889. Com a abolição do trabalho escravo, a ampliação da indústria, o deslocamento de pessoas do meio rural para centros urbanos e também com o surgimento da inflação, estabeleceram-se a forma federativa de Estado e a forma republicana de governo. Nessa Carta, firmou-se a separação entre a Igreja e o Estado, não sendo mais assegurado à religião católica o status de religião oficial, e instituiu-se o *habeas corpus* como garantia concedida aos que estivessem sofrendo violência ou coação em seu direito de locomoção por alguma ilegalidade ou por abuso de poder. Essa Constituição foi elaborada pelo marechal Deodoro da Fonseca, proclamador da República, e seu vice, Rui Barbosa, com forte influência do liberalismo norte-americano. Ainda assim, a noção de igualdade quanto ao direito de cidadania vigorava para homens letrados e trabalhadores. As mulheres, mendigos e analfabetos estavam impedidos de votar. No entanto, é nesse regime que se instituem o Partido Comunista brasileiro em 1922 e a Semana de Arte Moderna no mesmo ano, buscando-se novas formas de colocar-se no cenário nacional.

“Entre direitos e deveres específicos para trabalhadores, mulheres e famílias, os ares fascistas sopram em terras brasileiras”. A nossa terceira Constituição, promulgada em julho de 1934, presidida pelo presidente Getúlio Vargas, eleito em 1930, concedeu maior poder ao governo federal e voto obrigatório e secreto a partir dos 18 anos. Estabeleceu o direito de voto às mulheres, mas manteve a proibição do voto aos mendigos e analfabetos. Instituiu a Justiça Eleitoral e a Justiça do Trabalho, formulando leis trabalhistas e instituindo a jornada de trabalho de oito horas diárias, repouso semanal e férias remuneradas. Prevê mandados de segurança e ação popular. Nessa Constituição, três emendas foram elaboradas em dezembro de 1935, destinadas a reforçar a

segurança do Estado. Os estudos 116 e 117 dão à União o direito de monopolizar, “por motivo de interesse público”, certas indústrias e de nacionalizar os bancos e as empresas de seguros.

“Em tempos de guerra e de nazismo”. A nossa quarta Constituição, declarada em 1937, durante o Estado Novo, uma ditadura comandada por Getúlio Vargas, concebeu-se como uma constituição militarista de forte cunho nacionalista, em prol da segurança e da defesa da nação.

Dissolvem-se os partidos e a representatividade política com um texto fascista que diz:

atendendo às legítimas aspirações do povo brasileiro à paz política e social, profundamente perturbada por conhecidos fatores de desordem, resultantes da crescente agravação dos dissídios partidários, que, uma notória propaganda demagógica procura desnaturar em luta de classes, e de extremação, de conflitos ideológicos, tendentes, pelo seu desenvolvimento natural, resolver-se em termos de violência, colocando a Nação sob a funesta iminência da guerra civil,

e depois finaliza com o apelo às forças armadas: “com o apoio das forças armadas e cedendo às inspirações da opinião nacional, resolve assegurar à Nação a sua unidade, o respeito à sua honra e à sua independência”. A igualdade apresenta-se para brasileiros natos e nos aspectos jurídicos, desde que não incorressem em ameaça à unidade da Nação. Entre as principais medidas adotadas, destacam-se: instituição da pena de morte; a supressão da liberdade partidária e da liberdade de imprensa; a anulação da independência dos Poderes Legislativo e Judiciário; a restrição das prerrogativas do Congresso Nacional; a permissão para suspensão da imunidade parlamentar; a prisão e exílio de opositores do governo; e a eleição indireta para presidente da República, com mandato de seis anos.

Com “Todo poder emana do povo e em seu nome será exercido”, o país volta-se para a democracia, com forte apelo liberal desenvolvimentista. De 1945 a 1946, período pós-guerra, o então presidente do Supremo Tribunal Federal preparou uma nova Assembleia Constituinte, que veio a promulgar uma nova Carta em 18 de setembro de 1946. Com isso, firma-se a quinta

Constituição brasileira, retomando o viés democrático e o restabelecimento dos direitos individuais, o fim da censura e da pena de morte. Essa Carta também devolveu a independência ao Executivo, Legislativo e Judiciário e restabeleceu o equilíbrio entre esses poderes, além de dar autonomia a Estados e municípios. Instituiu também a eleição direta para presidente da República, com mandato de cinco anos. Outras normas estabelecidas por essa Constituição foram: incorporação da Justiça do Trabalho e do Tribunal Federal de Recursos ao Poder Judiciário; a pluralidade partidária; o direito de greve e livre associação sindical; e o condicionamento do uso da propriedade ao bem-estar social, possibilitando a desapropriação por interesse social. Pode-se dizer que, nessa Carta, o pensamento liberal se democratiza nos interesses sociais. Entre as emendas promulgadas à Carta de 1946, encontramos o chamado ato adicional, de 2 de setembro de 1961, instituindo o regime parlamentarista. É uma constituição que amplia os direitos a grupos específicos, mas ignora os direitos à diversidade étnica, buscando “a incorporação dos silvícolas à comunhão nacional”.

“De Ato em Ato se institui uma Ditadura”. Chegamos à Constituição ditatorial de 1967, encaminhada ao Congresso Nacional pelos militares que, desde 1964, pelo golpe de Estado, comandavam um regime de segurança nacional visando ao combate dos que eles consideravam os inimigos da Nação. O texto constitucional adotou a eleição indireta para presidente da República, por meio de Colégio Eleitoral formado pelos integrantes do Congresso e delegados indicados pelas Assembleias Legislativas. Essa Constituição foi emendada por sucessiva expedição de Atos Institucionais (AIs), que serviram de mecanismos de legitimação e legalização das ações políticas dos militares, dando-lhes poderes extraconstitucionais. De 1964 a 1969, foram decretados 17 atos institucionais, regulamentados por 104 atos complementares. Um deles, o AI-5, de 13 de dezembro de 1968, foi um instrumento que deu ao regime poderes absolutos e cuja primeira consequência foi o fechamento do Congresso Nacional por quase um ano e o recesso dos mandatos de senadores, deputados e vereadores. Entre outras medidas do AI-5, destacam-se: suspensão de qualquer reunião de cunho político; censura aos meios de comunicação, estendendo-se à música, ao teatro e ao cinema; suspensão do *habeas corpus* para os chamados crimes políticos; decretação do Estado de

sítio pelo presidente da República em qualquer dos casos previstos na Constituição; e autorização para intervenção em Estados e municípios. Além disso, o AI-5 autorizava o presidente a cassar, demitir, confiscar e punir sumariamente qualquer um, sem a possibilidade de apreciação judicial.

“Sob a égide da Constituição Cidadã”. Datada de 5 de outubro de 1988, a Constituição inaugurou um novo arcabouço jurídico-institucional no país, com ampliação das liberdades civis e dos direitos e garantias individuais. Tomam frente princípios fundamentais, bem como os direitos e garantias do povo brasileiro.

A nova Carta instituiu cláusulas com o objetivo de alterar relações econômicas, políticas e sociais, concedendo direito de voto aos analfabetos e aos jovens de 16 a 17 anos. Estabeleceu também novos direitos trabalhistas, como redução da jornada semanal de 48 para 44 horas, seguro-desemprego e férias remuneradas acrescidas de um terço do salário. Em nossa mais recente Constituição, os direitos especificam-se ainda mais, diferenciando e objetivando cada um da população brasileira. Temos, então, mulher negra grávida, trabalhador rural ou urbano, e assim por diante... A igualdade coloca-se na diferença de cada um. Todos são iguais porque todos têm uma especificidade e são cidadãos perante a lei.

Com esse breve relato de como se desenrolaram e foram se instituindo as Cartas Magnas, produtos de pensamentos e jogos políticos que as constituíram, encontramos fortemente uma força do pensamento liberal nas suas diretrizes conjugando-se na última Constituição com os interesses coletivos traçados por grupos específicos e movimentos sociais, estabelecendo-se em políticas públicas com vistas a regulamentar garantias individuais e direitos sociais. Daqui dou um salto, procurando delinear os movimentos de inscrição da noção de igualdade no campo da educação brasileira e mais especificamente no ensino superior, colocando o problema deste estudo em questão: como foram se formulando os rumos da educação no ensino superior atrelados ao mandato da igualdade para todos e na abertura para ações afirmativas que instituem reserva de vagas para grupos sociais – de escola pública e de baixa renda – e grupos étnico-raciais.

#### **4º quadro. A igualdade de oportunidades como um mandato governamental para o desenvolvimento econômico a partir do campo da educação**

O incentivo estatal para uma maior escolarização do brasileiro em nível superior inscreve-se na proposta do governo federal intitulada “Brasil um país para todos”, colocada em ação já nos primeiros anos do mandato do presidente Lula. Vários programas nacionais voltados para a inclusão social pela educação, no entanto, já vêm sendo formulados desde a implementação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) em 1996, contemplando os princípios norteadores estipulados na Constituição de 1988, como “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; o respeito à liberdade e apreço à tolerância”, entre outros. Deparamo-nos, desse modo, com várias políticas e programas que se coadunam com o debate das políticas de ações afirmativas em curso na esfera educacional. Estas, por sua vez, visam a democratizar o (acesso ao) ensino superior e o combate das desigualdades sociais e étnico-raciais por meio da escolarização.

Nesse contexto, multiplicam-se as políticas públicas na educação como efeito das preocupações dos Organismos Internacionais para Governo das Nações, com o preparo das novas gerações em “habilidades, conhecimentos e ideais para o desenvolvimento sociocultural e econômico e construção do futuro” (UNESCO, 1998) frente ao que se coloca no século XXI. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e o Banco Interamericano para o Desenvolvimento (BID) tomam a frente para designar rumos e estratégias para referendar o que se espera do campo educacional para o desenvolvimento e governo das nações no próximo milênio.

Ainda em 1990, na Tailândia, na aclamada Conferência de Jomtien, os participantes elaboram a Declaração Mundial Sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem em meio a um cenário de preocupação com a estagnação econômica em muitos países, sobretudo, aqueles considerados, na época, em desenvolvimento. Os aspectos mencionados no documento eram “o aumento da dívida de muitos países, a ameaça de estagnação e decadência

econômicas, o rápido aumento da população, as diferenças econômicas crescentes entre as nações e dentro delas, a guerra, a ocupação, as lutas civis. A violência: a morte de milhões de crianças que poderia ser evitada e a degradação generalizada do meio-ambiente” (UNESCO, 1990. Com uma preocupação de que grande parte das crianças e adultos continuava na pobreza, privada de educação, analfabeta ou analfabeta funcional, o documento buscou denunciar a falta de “necessidades básicas para adquirir conhecimentos e habilidades essenciais” para aperceberem-se das mudanças sociais e culturais em curso e adaptarem-se a elas.

Para a educação superior, novas estratégias de governo também se constituíram frente aos desafios do século XXI. Em concomitância ao que Chauí (2001) nos traz em seus *Escritos sobre a Universidade*, os programas estipulados para as Universidades brasileiras durante todo o século XX foram sempre modelos operatórios, ou seja, modos de operar que “[vinculavam] a educação à segurança nacional, ao desenvolvimento econômico e à integração nacional” (Chauí, 2001, p. 51). Com o fortalecimento do Brasil nas últimas duas décadas quanto à globalização do mercado econômico, o país integrou-se ao incentivo dado aos países pelos órgãos institucionais internacionais objetivando o alcance de novos patamares de desenvolvimento econômico, social e tecnológico, mediante políticas e programas elaborados para potencializar o desenvolvimento econômico dos países em vias de crescimento.

Nesse sentido, a Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris no ano de 1998, pode ser considerada um marco. Ali foram produzidos e divulgados dois documentos: 1. a Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Séc. XXI: visão e ação e 2. um quadro de ação prioritária para a mudança e desenvolvimento da educação superior. No estudo primeiro, a Declaração dispõe que os países participantes devem

prover um **espaço aberto de oportunidades** para o ensino superior e para a aprendizagem permanente, oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns **pontos flexíveis de ingresso** e conclusão dentro do sistema, assim como **oportunidades de realização individual** e mobilidade

social, de modo a educar para a cidadania e a participação plena na sociedade com abertura para o mundo, visando construir capacidades endógenas e consolidar os direitos humanos, o desenvolvimento sustentável, a democracia e a paz em um contexto de justiça (UNESCO, 1998)

Marcando a igualdade como um preceito indiscutível no processo estratégico de incentivo ao ensino superior, em um de seus mandatos, a Declaração sobre o Ensino Superior dispõe que

os sistemas de educação superior devem aumentar sua capacidade para viver em meio à incerteza, para mudar e provocar mudanças, para atender às necessidades sociais e promover a solidariedade e **a igualdade**; devem preservar e exercer o rigor científico e a originalidade, em um espírito de imparcialidade, como condição prévia básica para atingir e manter um nível indispensável de qualidade (UNESCO, 1998).

Ao assinalar os desafios no campo tecnológico e, por conseguinte, o desenvolvimento econômico sustentado por pesquisadores que acompanham as exigências de mercado e, ao mesmo tempo, populações em grau de acessar, ou seja, consumir o que se produz como necessidades tecnológicas na contemporaneidade, a Declaração de 1998 afirma que

a educação superior está sendo desafiada por oportunidades novas relacionadas a tecnologias que têm melhorado os modos através dos quais o conhecimento pode ser produzido, administrado, difundido, acessado e controlado. O **acesso equitativo** a essas tecnologias deve ser garantido em todos os níveis dos sistemas de educação (UNESCO, 1998, grifo da autora)

Ali também encontramos, no preâmbulo, o posicionamento frente ao desenvolvimento econômico, chamado de “genuíno”, das nações e a clara preocupação com a disparidade entre os que conseguem engajar-se nessa corrida e os que se mantêm na pobreza, quando diz:

Sem uma educação superior e sem instituições de pesquisa adequadas que formem a massa crítica de pessoas qualificadas e cultas, nenhum país pode

assegurar um **desenvolvimento endógeno genuíno e sustentável** e nem reduzir a disparidade que separa os países pobres e em desenvolvimento dos países desenvolvidos. O compartilhar do conhecimento, a cooperação internacional e as novas tecnologias podem oferecer oportunidades novas para reduzir esta disparidade (UNESCO, 1998, grifo da autora).

Ao assumir a presidência da república em 2003, Lula estipulou a reforma do ensino superior como pauta prioritária na agenda de seu governo para a educação. Na esteira das reformas implementadas no ensino superior em vários países em todos os continentes, o Brasil adianta-se em elaborar um Plano de Desenvolvimento da Educação, o PDE, posteriormente publicado em 2007. No entanto, ainda em 2002, o Ministério da Educação lança o Programa Diversidade na Universidade, um projeto do MEC financiado pelo BID que tem como objetivo promover o acesso de negros e indígenas ao ensino superior.

Quanto à temática da diversidade, foi a partir da demanda internacional, somada às pressões internas oriundas dos movimentos sociais, especialmente de negros e de indígenas, que a questão *étnico-racial* ganhou força nos debates que definiram a agenda política brasileira. Um marco para os debates internacionais sobre questão racial foi a III Conferência Mundial contra a Discriminação Racial, o Racismo, a Xenofobia e a Intolerância Correlata, organizada pela ONU e realizada em setembro de 2001 em Durban, na África do Sul. A questão da diversidade étnica e racial, segundo Almeida (2008), passa a configurar-se como parte da estratégia adotada para o combate à pobreza no âmbito das instituições de desenvolvimento, notadamente o BID, e as influências dessa construção no plano internacional na elaboração de políticas voltadas para esse fim em esfera nacional.

É interessante traçar os movimentos que a ONU, o Banco Mundial e o BID fizeram e fazem ainda na proposição aos países para que se adaptem às novas necessidades de desenvolvimento. Segundo Almeida (2008), as proposições do BID, a partir da década de 1990, para a realização de reformas educacionais estão inseridas em uma série de reformas propostas pelo Banco que

compõem uma reforma de Estado para que os países consigam alcançar as metas de desenvolvimento e crescimento econômico estipuladas em seus financiamentos. A autora salienta o mote para a melhoria dos índices na educação expressos no Documento de País formulado pelo BID para o Brasil no período de 2000-2003 como uma condição *sine qua non* para o aumento da produtividade e competitividade necessárias para o crescimento econômico sustentável e a redução da pobreza em médio e longo prazo.

Cabe dizer que, em decorrência de tanto investimento em reformas, já no ano de 2005, 12 países haviam implementado seus programas de reforma financiados com recursos do Banco Mundial e outros 13 países estavam elaborando seus programas e em vias de implementação, segundo levantamento feito em 2005 por J. Nogueira (2008) no sítio eletrônico da instituição financeira: [www.worldbank.org](http://www.worldbank.org).

Os estudos que analisam a correspondência dos rumos da educação brasileira com os ditames do Grupo Banco Mundial (BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento – e o IFC – Corporação Financeira Internacional) são muitos, como os de Leher (1999), Souza (2004), Nogueira (2008) e Bastos (2009), entre tantos outros. Todos esses trabalhos apresentam a consonância das políticas educacionais brasileiras e, portanto, aquelas para o ensino superior com os ditames do Banco Mundial em associação com a UNESCO e outros órgãos internacionais.

Esses trabalhos apontam também que são já de longa data as parcerias do governo brasileiro com órgãos internacionais que fomentam o desenvolvimento econômico das nações, como a UNESCO e o BID, para o estabelecimento de políticas nacionais para a educação brasileira. Dentro dessas proposições, encontram-se as novas demandas políticas que arregimentam os novos arranjos globais de mercado, atualizando-se uma demanda por igualdade nas oportunidades para que todos tenham acesso a direitos sociais, mas, sobretudo à capacidade de compra.

Se o que está em jogo nessas demandas por maior acesso às oportunidades é “executar o melhor – mais efetivo, mais econômico, mais permanente – governo da população”, como nos

indicam Veiga-Neto e Lopes (2007, p.958), então, o que se promove é o maior ordenamento possível dos elementos que a compõem. Segundo os autores, “tal ordenamento, na lógica das políticas de inclusão, funda-se no direito à igualdade, aqui entendida como mesmas garantias de acesso e permanência para todos. O ordenamento dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades” (p. 959), como no caso dos grupos étnico-raciais ou dos considerados de baixa renda, classificados pelo critério econômico-social. Ancoradas nessa proposição de governo das populações, as políticas sociais na educação, como são constituídas as políticas de ação afirmativa no ensino superior, colocam-se e fazem-nos nos comportar de acordo com o padrão estabelecido para cada grupo populacional.

É assim que nos perguntamos: como a trajetória e o movimento de lutas pelas ações afirmativas se apresentam na efetivação por uma política de acesso ao ensino superior buscando maior igualdade de oportunidades entre os grupos presentes na sociedade? Dois processos vão se configurar neste estudo. Um é o da formalização da igualdade em procedimentos padronizados e burocratizados, negando a afirmação de um sujeito ético que possa afirmar-se para além de seus direitos regulamentados em lei ou em uma prévia escala de referências adotadas para contrapor-se o que vale ao que não vale, o que pode ao que não pode, o normal ao anormal, o igual ao diferente, e assim por diante, numa política-pensamento que se volta sempre para o mesmo. O segundo processo visualizado no estudo é o de tensionamento e potência para espaços de afirmação pela via da discussão racial no encontro com o exclusivismo demandado por alunos elitizados economicamente que tradicionalmente frequentavam a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mesmo com as políticas públicas de acesso ao ensino superior adequando-se às demandas econômicas formuladas pelo modelo político liberal-democrático vigente contemporaneamente no ocidente. Esses dois processos, busco traçar nos próximos dois capítulos.

### III. A FORMALIZAÇÃO EM NOME DA IGUALDADE: SEGUINDO ARGUMENTOS E PROCEDIMENTOS NO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

É possível seguir o percurso de uma política pública nos seus embates e acordos locais por meio das redes tecnossociais? Tenho o propósito, com este capítulo, de acompanhar a implementação das políticas de ação afirmativa no ingresso ao ensino superior a partir da rede de associações que se faz em nome da igualdade e que se compõe por argumentos e controvérsias materializadas em diferentes formas. Para isso, busco delinear os agentes que se associaram e teceram a rede do acesso às Universidades federais pela reserva de vagas pelo quesito social e étnico-racial na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Considero esses procedimentos como redes que conectam tecnologias, resoluções legais, instituições e candidatos ao vestibular, portanto, performadoras de realidades e versões de ensino superior, valendo-me dos estudos cosmopolíticos da ciência sobre as redes tecnossociais realizados por Latour, Stengers e Despret.

Entendo que alguns pontos desta rede se estabilizam na estrutura formal da instituição, ou seja, nas regras e procedimentos claramente definidos por meio, principalmente, de documentos como resoluções, organogramas e padrões de conduta que definem o que está autorizado e o que não está autorizado a ser executado pelos participantes daquela organização. Desse modo, a formalização de procedimentos acerca de uma nova política na instituição mostra o caráter normativo do formal, isto é, ao dizer-se que certa maneira de agir é formal, afirma-se implicitamente que essa maneira é a correta, sancionada por sua submissão às normas de um grupo social (Albuquerque, 2009). Perante essa configuração normativa do formal é que teço minha discussão sobre o processo de formalização no acesso à Universidade de alunos negros, indígenas e de escolas públicas pelas ações afirmativas, tendo em vista a garantia de uma maior igualdade de oportunidades para os grupos sociais que tradicionalmente não acessavam o ensino superior. A questão, então, que me coloco é: como ocorre a coexistência de processos de formalização pela normatividade que garantam a igualdade dos alunos e da especificidade dos elementos afirmativos

da diferença em cada grupo étnico e racial que acessa a Universidade?

### **Um ponto de partida: o acesso ao ensino superior na UFRGS**

“Todos farão o mesmo vestibular! O concurso deverá ser igual em cada uma das salas em que houver uma prova do vestibular. Este é um concurso público e todos têm o direito aos mesmos procedimentos e condições em cada local em que houver provas. Para isso, temos que ter uma atuação padronizada! Nada pode sair diferente do que está previsto nas orientações e procedimentos para a realização do concurso”. Inquietou-me essa fala, feita por um técnico da Universidade, que deu início às preparações e treinamento dos profissionais que iriam fiscalizar as salas de aula durante a realização das provas a serem feitas pelos 46.000 mil candidatos inscritos no concurso vestibular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul em janeiro de 2013.

Todos os alunos da Universidade, tanto da graduação quanto da pós-graduação, podem candidatar-se a uma vaga de fiscal no vestibular. Como doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UFRGS, candidatei-me a uma das vagas, querendo seguir de perto o caminho dos candidatos ao ingresso no ensino superior no momento em que a Lei 12.711/12 entrava em vigor. No ano de 2013, oficialmente, todas as Universidades federais brasileiras teriam que se adequar ao decreto 7.824/12, regulamentado pela Lei 12.711/12. Tal decreto dispõe sobre o ingresso nas Universidades e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, instituindo reserva de vagas sociais – para alunos que estudaram em escolas públicas – e reserva de vagas étnico-raciais – para alunos autodeclarados negros, pardos ou indígenas. Além disso, a questão das reservas de vagas pelo programa de ações afirmativas da Universidade constituía meu ponto central de estudo de tese, por conta de meu exercício profissional na docência, encontrando-me com teorias e técnicas europeias e norte-americanas e alguns poucos alunos negros e indígenas em sala de aula que se perguntavam: como é mesmo que toda esta parafernália psi se remete às formas de ser indígena, negro ou não-branco em nosso país?

Com essa convocação de sala de aula, fui desenhando questões para um estudo de tese que

me levaram à UFRGS e às políticas de ações afirmativas. A chamada para uma igualdade apresentava-se em todos os caminhos por onde me dirigia buscando as ações afirmativas, a começar pela declaração oficial sobre sua concepção no primeiro estudo do Estatuto da Igualdade Racial: “programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades”. Nessa trajetória, o tensionamento e os debates sobre os ingressantes negros, indígenas e egressos de escola pública nas instituições federais estiveram sempre acirrados, com defensores ou críticos seguros de seus posicionamentos

Ao percorrer a rede de acesso à Universidade, este estudo indaga a rede em que o próprio pesquisador se faz pesquisador e também se faz objeto de pesquisa. Fazer este estudo é, portanto, incorrer em um mundo controverso e sempre instável das associações entre os coletivos que se dão entre a ciência, a política, a economia, o campo jurídico, e assim por diante. É saltar de um quadro de referência a outro, enfrentando as situações conturbadas e quentes em que as controvérsias se desdobram. Nesse sentido, Latour (2012) nos adverte que “controvérsias não são um mero aborrecimento a evitar, e sim aquilo que permite ao social e às várias ciências sociais contribuírem para sua construção” (p. 46). Por isso, esses detalhes ou elementos que compõem os procedimentos de uma questão interessante para uma ciência do social mostram-se nos embates da instabilidade – e mostram-se também nos agenciamentos que mobilizam os atores para estabilizá-los.

### **Desdobrando a rede entre cadastros e procedimentos de comprovação**

Enfatizando os detalhes que circulam nas conexões materiais que vão se fazendo no concurso vestibular, vamos dando concretude material à igualdade prescrita nas orientações do vestibular. São conexões realizadas por agentes em ação e movimentos que transformam e formam outros agentes em seus deslocamentos. Esses agentes são humanos e não-humanos que atuam na transformação de outros agentes, mas não como causas naturais. É por isso que são chamados de

mediações ou “meios em ações” os movimentos que vão mobilizando outras ações no seu deslocamento.

Pois bem, dirigindo-me para as salas do concurso vestibular/2013, com a preocupação de que todos os procedimentos orientados e prescritos no treinamento de fiscais estivessem à altura da exigência imposta nas recomendações do técnico instrutor, inicio a trajetória de mais um agente em ação para o acesso de alunos no ensino superior.

A igualdade – essa forma abstrata, prescrita e decantada na legislação das ações afirmativas – toma concretude em “exigências contraditórias do formalismo”, segundo Latour (2012, p. 321). Encontro-a na forma de controle rigoroso de horários com sinais sonoros em todos os ambientes do local nos tempos predeterminados, traduzindo-se em portões fechados para os retardatários e o fim dos exames para os que não acessaram a sala pré-fixada a tempo. Concomitantemente, por toda a cidade, o trânsito de veículos rumo aos locais de prova intensifica-se e regula-se pelos sinais sonoros que seriam acionados sincronicamente em cada uma das salas de aula em que houvesse o exame. Para os que acessam em tempo hábil a sala de aula, a igualdade faz-se no controle detalhado de carteiras de identificação e da assinatura do candidato na folha de papel com a lista de presenças que apresento para cada um na porta do recinto; sem identificação e sem assinatura comprovadamente semelhante na lista de presenças, o acesso ao exame termina ali.

A forma igualdade também se desloca para a abertura de envelopes lacrados que se encontram sob a máxima segurança dos fiscais de prova e sob o olhar atento dos candidatos na sala de aula. Como ser igual sem a evidência comprovada dos procedimentos práticos para que todos tenham os mesmos direitos de acesso?

Da evidência igualitária, o traçado movimenta-se para a coleta individual de impressões digitais em fichas de respostas. Cuidadosamente, devo utilizar as técnicas de coleta datiloscópica orientadas no treinamento para fiscais, sob o risco de invalidar o acesso à Universidade se o campo milimétrico do dedo polegar a ser marcado e previsto nas orientações não estivesse igual ao campo que a máquina analisadora de marcas digitais posteriormente apresentará como um resultado fiel.

Das máquinas que comprovam a similitude das marcas datiloscópicas, movemo-nos para a vigilância atenta dos ouvidos dos candidatos. Como detectar uma possível presença de fones de ouvido no recinto?

Na igualdade de condições para todos os candidatos, nenhuma informação poderia ser privilegiada ao dispor-se de recursos de informação disponíveis no mundo. Nesse momento, as conexões de informação são restritas àquelas que os fiscais viabilizam localmente nos procedimentos práticos e operacionais de realização das provas. Seguem-se orientações para que as mesas individuais permaneçam livres de qualquer outro objeto que não seja uma caneta, um lápis e uma borracha, além do caderno de questões e da ficha de respostas. Com todas essas descrições materiais e procedimentais, a marca de um ingresso em nome da igualdade foi-se delineando. Mas o que poderia haver de inquietante em uma convocação para a igualdade de direitos nas condições estipuladas para o ingresso nas Universidades federais e pela vigilância atenta a esse mandato em cada uma das salas em que o exame seria prEstado? Possivelmente, o embate no acesso ao ensino superior pelas ações afirmativas aconteça porque uma rede estabilizada de acesso para alguns poucos privilegiados em condições de candidatar-se como um anônimo “universal” se movimenta com novos agenciamentos e novas configurações pela entrada de alunos que afirmam uma diferença e uma peculiaridade no campo da estável hegemonia universal.

É com essas indagações que este estudo sobre as ações afirmativas no ingresso às Universidades federais se faz. É uma empreitada indagando sobre as associações e controvérsias que se apresentam localmente no acesso às cotas sociais e étnico-raciais, mas que também se firmam e se estabilizam em concepções hegemônicas – por isso mesmo, concepções que se desvinculam do plano local da rede que compõe o ingresso dos alunos cotistas. Em outros momentos, os objetos mobilizados pelas associações vão disputando posições que se traduzem em novos agenciamentos e controvérsias no ingresso por reserva de vagas.

Para continuar seguindo as trilhas do acesso ao ensino superior, proponho acompanharmos os procedimentos para a inscrição de um cotista (candidato que se inscreve pelas cotas sociais ou

étnico-raciais) para o exame seletivo do vestibular.

No período de inscrição para a seleção de ingresso (vestibular) na graduação, as controvérsias em torno dos critérios e procedimentos adotados para acessar as instituições federais intensificam-se. Antes da Lei 12.711/12, cada Universidade estabelecia os seus critérios de acesso. Os mais usuais eram os de acesso universal e por reserva de vagas – para alunos provenientes de escola pública e alunos autodeclarados negros, pardos e indígenas. Encontrávamos, também, o critério por deficiência física – adotado já na constituição de 1988 para ocupação de vagas no trabalho e estendido a muitas instituições de ensino.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma das Universidades brasileiras a adotarem desde 2007 o sistema de reserva de vagas para ingresso de alunos. Antes mesmo da Lei 12.711/12, por exemplo, 70% das vagas eram destinados a todos aqueles que queriam inscrever-se, independentemente de sua proveniência social, étnica ou racial, o que era caracterizado como acesso universal; já os outros 30% das vagas eram reservados para o denominado Programa de Ação Afirmativa da Universidade. Com a promulgação da lei de reserva de vagas, a instituição continuou com a reserva de 30% de suas vagas para as cotas sociais e raciais, apesar de nesse primeiro ano (2013) a exigência de conformidade legal ser de apenas 12,5% de vagas reservadas às cotas. Pelo Programa de Ações Afirmativas, em cada curso de graduação da UFRGS, estão garantidos 50% para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio e 50% para candidatos egressos do Sistema Público de Ensino Fundamental e Médio que se autodeclararem negros no ato de inscrição no concurso vestibular, isto no ano de 2013. Se, porventura, o aluno for aprovado no vestibular, no momento da matrícula, os egressos do sistema público de ensino devem apresentar o certificado de conclusão e o histórico escolar de todo o ensino fundamental e médio que comprovem a sua proveniência de escola pública, seja como aluno regular ou da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os aprovados que, além de serem egressos de escola pública, ainda se inscreveram no vestibular como negros devem assinar uma autodeclaração étnico-racial.

A UFRGS concede também outros incentivos econômicos vinculados ao Programa de Concessão de Benefícios para ingresso de alunos em seus cursos. O aluno que não tiver condições financeiras para arcar com o valor da inscrição pode requerer, dois meses antes de inscrever-se, a isenção total ou parcial – 50% – na taxa do vestibular. Segundo o edital de isenção, o desconto de 50% será concedido ao solicitante que comprovar que cursou, com aprovação, pelo menos a metade de seus estudos de ensino fundamental e a totalidade do ensino médio em ESCOLA PÚBLICA (as letras maiúsculas de “escola pública” estão formatadas no próprio edital). Já a isenção é concedida ao solicitante oriundo de qualquer sistema de ensino que comprovar, nos termos do Decreto nº 6.593/2008 – que dispõe sobre a isenção de pagamento de taxa de inscrição em concursos públicos realizados no âmbito do Poder Executivo Federal –, uma das seguintes situações:

a) estar inscrito no Cadastro Único de Programas Sociais do Governo Federal (CadÚnico), de que trata o Decreto nº 6135/2007, que dispõe sobre o Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal; ou

b) ser membro de família de baixa renda, sempre nos termos do Decreto nº 6135/2007, e com renda familiar mensal *per capita* de até meio salário mínimo ou com renda familiar mensal de até três salários mínimos.

Interessantes são as definições do que se estipula para ser considerado de baixa renda, segundo o Decreto nº 6135/2007, que trata do CadÚnico. Um candidato considerado de baixa renda conforma-se em duas condições: 1. ele está cadastrado nos programas do Governo Federal ou 2. ele é membro de alguma família. Se ele está cadastrado nos programas estatais, já estará preconcebida a sua situação de baixa renda, e todas as definições a priori já se encontram dadas pelos programas que lhe conferem uma identidade/lugar de pobreza. Já para a condição de ser “um membro de família de baixa renda”, precisa-se estipular o que vem a ser essa família. Encontramos nas definições do CadÚnico que família seria: “uma unidade nuclear composta por um ou mais indivíduos, eventualmente ampliada por outros indivíduos que contribuam para o rendimento ou tenham suas despesas atendidas por aquela unidade familiar, todos moradores em um mesmo

domicílio”. Se família está atrelada a um domicílio, então, na definição de domicílio, encontramos: “local que serve de moradia à família”. Por fim, a definição de renda familiar mensal e renda familiar per capita: a primeira seria a “soma dos rendimentos brutos auferidos por todos os membros da família, não sendo incluídos no cálculo aqueles percebidos dos programas: a) Programa de Erradicação do Trabalho Infantil; b) Programa Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano; c) Programa Bolsa Família e os programas remanescentes nele unificados; d) Programa Nacional de Inclusão do Jovem – Pró Jovem; e) Auxílio Emergencial Financeiro e outros programas de transferência de renda destinados à população atingida por desastres, residente em Municípios em Estado de calamidade pública ou situação de emergência; e f) demais programas de transferência condicionada de renda implementados por Estados, Distrito Federal ou Municípios. A segunda forma de renda familiar – *per capita* – seria a razão entre a renda familiar mensal e o total de indivíduos na família.

Tiramos daí que o candidato de baixa renda é aquele que tem um domicílio e uma família, e toda a sua subsistência vai girar em torno desse local de moradia – devidamente cadastrado – e dessa família – também devidamente codificada nos programas estatais.

Pois bem, depois que o aspirante ao benefício para ingresso na UFRGS conseguiu enquadrar-se numa das condições acima relativas à baixa renda, ele deve comprovar sua condição com os seguintes documentos: a) cópia do Cartão do CadÚnico; b) cópia de um documento de identificação e de comprovação de renda de todos os participantes da família; c) um atestado de residência: cópia de uma conta de luz ou IPTU, conta de telefone, conta de água, recibo de aluguel ou recibo de condomínio. Após todo esse percurso de identificação e comprovação de que se encontra na condição de uma pessoa de baixa renda e domiciliada – em algum lugar inscrito nos sistemas codificados de energia, telefone, água e taxas tributárias –, se o candidato não se vê contemplado com o benefício, ele ainda pode recorrer da sentença e pedir um recurso de revisão do seu pedido à própria Universidade que anteriormente lhe negou a inscrição por não reconhecer os comprovantes de identificação do candidato.

Conclui-se que, mesmo sem condições financeiras para acessar o vestibular no pagamento da taxa de inscrição, é possível se candidatar a uma das vagas da Universidade. O aspirante trilha o caminho dos cadastros e comprovações de uma identificação de pobreza ou “de baixa renda” e vê-se habilitado a concorrer a uma das vagas reservadas para quem sempre estudou em escola pública ou para quem está na condição de autodeclarar-se negro ou índio.

Mas se o candidato encontrar-se em situação de pobreza e não estiver inscrito em nenhum dos programas federais destinados a pobres (ou de transferência de renda) inscritos no CadÚnico? Como fazer para inscrever-se? Se ele não estiver inscrito no CadÚnico, certamente espera-se que ele seja membro de uma família domiciliada. Mas se ele viver sozinho e não tiver formalizado um domicílio nos parâmetros oficiais e legais da vida contemporânea? Bem, daí esse mundo acadêmico, aquele que se instituiu como o campo da formulação das verdades científicas, não é para ele ou, pelo menos, não é para ele transitar sem o devido aparato legal, formal, que o autoriza a ser um sujeito acadêmico passível de produzir conhecimentos! A produção do conhecimento é para aqueles prósperos autorizados no jogo dos vínculos acadêmicos, de codinome “universal”, ou podemos também pensar que seria o jogo dos iguais em condições e oportunidades, desde que devidamente enquadrados no aparato legal e formal de reconhecimento público para certo lugar previamente autorizado. É um jogo repleto de versões e formalizações. Como se autodeclarar negro, pardo ou índio? Que condições estipulam um determinado lugar no acesso às chamadas políticas de ingresso nas Universidades? Perante esse percurso, resta o questionamento: como é que uma política que preconiza a busca de uma maior igualdade social e racial pela via educacional demanda tanta precaução e normatividade pela formalização?

### **O programa de ações afirmativas na UFRGS: argumentos e materialidades**

Para situar-nos um pouco mais quanto ao modo como foi se compondo a trama das políticas de ação afirmativa no ensino superior, cabe visualizar em que embates políticos e sociais as ações afirmativas foram se dando e quais concepções foram se firmando como estatuto que as diferencia

das demais propostas políticas de escolarização vigentes no país.

Correntemente, as ações afirmativas vêm se inscrevendo nos processos de inclusão e democratização para o acesso aos direitos sociais, sobretudo os que se referem à educação e ao trabalho. Elas são concebidas como “políticas públicas que têm como objetivo corrigir distorções históricas responsáveis pelo sofrimento de determinados grupos sociais ou étnico-raciais como, por exemplo, mulheres, pessoas portadoras de necessidades especiais, negros e índios” (Barbosa, J. L.; Silva, J. S.; Sousa, 2010, p. 71). No Estatuto da Igualdade Racial, vem impresso que as ações afirmativas são “os programas e medidas especiais adotados pelo Estado e pela iniciativa privada para a correção das desigualdades raciais e para a promoção da igualdade de oportunidades” (Brasil, 2010).

Para entender um pouco mais a emergência do programa de ações afirmativas na UFRGS, é importante determo-nos nos embates dos movimentos sociais que, de alguma forma, possibilitaram a efetivação de ações afirmativas nas Universidades federais brasileiras. É a partir do sítio eletrônico da Universidade Federal de Santa Catarina<sup>17</sup> (UFSC) que vou valer-me da história relatada sobre as cotas étnico-raciais no Brasil. Ele aponta um marco em 1968, que se estabeleceu pelos funcionários do Ministério do Trabalho e do Tribunal Superior do Trabalho. Na ocasião, os técnicos dessas entidades posicionaram-se a favor da criação de uma lei que exigisse que os empresários destinassem uma parcela mínima de suas vagas de emprego a trabalhadores negros. No entanto, essa lei não foi efetivada.

Mais tarde, em 1980, ainda segundo o sítio da UFSC, houve a primeira formulação de uma lei nesse sentido, pretendendo formular políticas de caráter compensatório mediante as lutas dos movimentos negros, com a intenção de combater a discriminação racial. Entre as medidas elaboradas, constavam: a reserva de 20% de vagas para mulheres negras e de 20% para homens negros na seleção de candidatos ao serviço público; bolsas de estudos; incentivos às empresas do setor privado para a eliminação da prática da discriminação racial; introdução da história das

---

<sup>17</sup> <http://acoes-afirmativas.ufsc.br/historico-das-acoes-afirmativas/>

civilizações africanas e do africano no Brasil no ensino brasileiro. Esse projeto não foi aprovado pelo Congresso Nacional, mas as mobilizações em torno dessa pauta continuaram com o Movimento Negro buscando denunciar o mito da democracia racial.

Hoje, após pelo menos quatro décadas de debates sobre a discriminação racial no Brasil, já está promulgada a Lei 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira"; temos também o Estatuto da Igualdade Racial e um ministério federal (o SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) para dedicar-se ao combate da discriminação racial e promover igualdade de oportunidades a grupos étnicos e raciais. Sob muita polêmica e controvérsias sociais para se conseguir pautar o enfrentamento da discriminação racial no Brasil, os passos para a efetivação de políticas de ação afirmativa foram demarcando novas discussões e visibilidades acerca das posturas assimétricas e discriminatórias que se estabilizaram no país. No entanto, sabe-se que o embate social nesse campo continua intenso, haja vista os currículos escolares brasileiros ainda não contemplarem o conhecimento da história africana na programação escolar, mesmo com uma lei estabelecendo como obrigatório o estudo dessa temática, só para dar um exemplo. É por intermédio desses movimentos, principalmente do movimento pela igualdade racial, que as políticas de ação afirmativa se firmaram em lei para ingresso nas Universidades federais.

O programa de ações afirmativas na UFRGS é apresentado no sítio eletrônico da Universidade. No *link* específico para o programa, encontramos que as ações afirmativas se referem a um conjunto de políticas públicas para “proteger minorias e grupos que, em uma determinada sociedade, tenham sido discriminados no passado. A ação afirmativa visa remover barreiras, formais e informais, que impeçam o acesso de certos grupos ao mercado de trabalho, Universidades e posições de liderança”.<sup>18</sup>

O Programa de Ações Afirmativas instituído na Universidade federal gaúcha tem como objetivos: ampliar o acesso a todos os seus cursos de graduação e seus cursos técnicos,

---

<sup>18</sup> <http://www.ufrgs.br/acoesafirmativas/acoes-afirmativas/o-que-sao>

redimensionando teorias e metodologias acadêmicas na produção de conhecimento; promover um espaço plural, resultado de diferentes trajetórias; garantir a permanência dos alunos ingressantes por esse sistema, mediante programas de bolsas, ampliação dos restaurantes universitários e da moradia estudantil e aumento do acervo bibliográfico, entre outras ações.

Sempre de acordo com o sítio eletrônico da UFRGS, o Programa de Ações Afirmativas declara que “não se configura numa política de favorecimento assistencialista, [mas sim, que] é produto de uma história de desigualdades, de luta e resistência dos movimentos negro e indígena”. Diz também que “esta política de forma alguma cria o racismo, mas sim explicita o já existente em nossa sociedade”, acrescentando: “acreditamos que a pluralidade étnico-racial e social no espaço acadêmico possa contribuir para a construção de uma educação e sociedade sem preconceito e discriminação”. O sítio da UFRGS também esclarece que, no ano de 2005, amplos debates foram promovidos por estudantes, técnicos e professores, em parceria com os movimentos sociais, principalmente os movimentos negros e indígenas, deflagrando o caminho para a implantação da reserva de vagas étnico-raciais na Universidade.

Segundo divulgação do próprio portal da UFRGS, em 2006, a Universidade, em diálogo com os movimentos sociais, iniciou oficialmente o debate sobre a implementação de uma política de ações afirmativas. O resultado desse debate foi a constituição da Comissão Especial formada por membros do Conselho Universitário (CONSUN) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), cujo objetivo era formular uma proposta de política de ações afirmativas a serem adotadas pela UFRGS. Em 2007, a proposta do ingresso por reserva de vagas foi aprovada pelo Conselho Universitário para vigorar a partir de 2008. No vestibular de 2008/1, 522 alunos entraram na Universidade pelas cotas, sendo 88 autodeclarados negros, 434 egressos do ensino público e nove alunos indígenas. Já em 2008/2, matricularam-se 795 por reserva de vagas, sendo 167 autodeclarados negros e 628 egressos do ensino público. Com esses registros, os argumentos foram se materializando no debate para a implementação da lei que atualmente vigora, movendo-se dos dados estatísticos locais da Universidade para argumentos de combate nas audiências públicas do

Sistema Judiciário nacional e para uma formalização legal sobre a igualdade preconizada nas ações afirmativas das Universidades federais brasileiras ou, em nosso caso, na UFRGS.

Após essa descrição do que a Universidade apresenta em seu sítio eletrônico sobre o que vem realizando em seu Programa de Ações Afirmativas, cabe dizer que as redes tecnossociais também vão se associando nos embates das argumentações controversas. Aqui, os argumentos são armas que fomentam o calibre da disputa. Que argumentos foram colocados para o fortalecimento das ações afirmativas na educação superior? Um importante argumento na composição das ações afirmativas foi, segundo Moehlecke (2002), o de que a educação é um instrumento que possibilita a ascensão social, com base em dados que demonstram o escasso acesso da população pobre e negra ao ensino superior brasileiro. Entram nessa questão razões históricas, como a escravidão, e fatores que contribuíram para efetivar as desigualdades que configuram uma dívida do Poder Público em relação a esses setores da sociedade.

Outro argumento que justifica a implementação de ações afirmativas encontra-se no texto do historiador Luiz Felipe de Alencastro, encontrado em seu *blog* eletrônico<sup>19</sup> e elaborado para a Audiência Pública do STF sobre cotas para negros em 2010, o qual diz:

Os ensinamentos do passado ajudam a situar o atual julgamento sobre cotas universitárias na perspectiva da construção da nação e do sistema político de nosso país. Nascidas no século XIX, a partir da impunidade garantida aos proprietários de indivíduos ilegalmente escravizados, da violência e das torturas infligidas aos escravos e da infracidadania reservada aos libertos, as arbitrariedades engendradas pelo escravismo submergiram o país inteiro.

Por isso, agindo em sentido inverso, a redução das discriminações que ainda pesam sobre os afro-brasileiros – hoje majoritários no seio da população – consolidará nossa democracia.

---

<sup>19</sup> Retirado de: <http://sequenciasparisienses.blogspot.com/2010/04/cotas-e-democracia.html>. Em: 18/01/2013.

Portanto, não se trata aqui de uma simples lógica indenizatória, destinada a quitar dívidas da história e a garantir direitos usurpados de uma comunidade específica, como foi o caso, em boa medida, nos memoráveis julgamentos desta Corte sobre a demarcação das terras indígenas. No presente julgamento, **trata-se, sobretudo, de inscrever a discussão sobre a política afirmativa no aperfeiçoamento da democracia, no vir a ser da nação.**

Tais são os desafios que as cotas raciais universitárias colocam ao nosso presente e ao nosso futuro [grifos dos autores].

Vemos, nessa trajetória, que os argumentos ora vão se constituindo com uma crítica ao universalismo – acesso universal que se constituiu privilegiando a entrada do branco favorecido economicamente –, ora articulando ações afirmativas e peculiares no espaço da Universidade, ou seja, no campo que se instituiu como Uno. Também se movimentam pelo valor da igualdade – a igualdade de oportunidades –, inscrita no embate ético-político que se impõe na pauta do dia, ao mesmo tempo em que promove a afirmação dos diversos grupos étnicos e raciais.

Pelo menos dois argumentos que se associam à noção de igualdade nas ações afirmativas no ensino superior justificaram a implementação da política: 1. A educação é um instrumento que possibilita a ascensão social e, portanto, “com maiores chances de melhorar as condições de vida”, como assinala o jornal *Extra-Classe*, publicado pelo Sindicato dos Professores do Rio Grande do Sul (Sinpro) em matéria de abril de 2012 intitulada “A igualdade não é branca”, um texto que denuncia atos de discriminação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, principalmente no tradicional curso de medicina, contra alunos indígenas e negros cotistas. 2. As políticas de ação afirmativa irão aperfeiçoar a democracia, como se encontra na tese de direito intitulada *A Democratização Racial na Universidade: A Legitimidade e os Limites das Ações Afirmativas no Acesso ao Ensino Superior*, defendida por Altemar Constante Pereira Jr. em 2010 na Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS.

Considero que tais argumentos se estabilizam por ora nas políticas de acesso ao ensino

superior, favorecendo outras associações, assim como procedimentos-obstáculos que se estabilizam em formalizações normativas para garantir a sua vigência. Conectam-se também a outros argumentos ou tecnologias que compõem a rede sempre móvel da concretização de uma política social. Podemos dizer que as dispersões desse mundo formatado em procedimentos visíveis e previsíveis não estão dadas em outra dimensão para além da rede que constitui o acesso à Universidade. A política de ações afirmativas vai associando novos componentes ao que já estava estabilizado como universal na rede circulante da instituição, da educação e das demandas globais.

Dessa forma, o que nos resta é seguir o embate que se dá na própria rede pelos agenciamentos que vão mediando argumentos e procedimentos que ora se estabilizam no embate, ora se agregam a outros argumentos, agenciando novos procedimentos, sempre no movimento da rede. Apresento aqui argumentos que se fazem no embate político de novos agenciamentos entre pessoas, coisas e, sem dúvida, interesses. Tais agenciamentos, por um lado, fazem a rede estabilizar o valor da igualdade para alguns em procedimentos de formalização e mesmo obstáculos para o fluxo de uma igualdade mais simétrica entre os diferentes grupos sociais e, por outro, possibilitam uma concretização de formas da igualdade que não se encontravam no espaço universitário anteriormente sem a presença dos movimentos demarcados pelas ações afirmativas no ensino superior.

#### IV. DA DIFERENCIAÇÃO PELA EXCLUSIVIDADE À IGUALDADE DE OPORTUNIDADES: UM EMBATE NAS AÇÕES AFIRMATIVAS

Quem passa pelos corredores do prédio do Instituto de Psicologia da UFRGS depara-se com adesivos que dizem “eu sou cotista sim” afixados em suas paredes. Em um desses adesivos, outras frases escritas a mão fazem o seguinte diálogo: “que trouxe!”; “aposto que foi um filhinho de papai”; “as cotas estão sendo usadas por filhinhos de papai”; “então tá tudo em casa, a UFRGS sempre foi usada por filhinhos de papai”. Esse adesivo com o dizer “eu sou cotista sim” foi impresso pela Universidade como campanha publicitária para o Programa Conexões de Saberes/ Ações Afirmativas da UFRGS em 2011.



No diálogo apresentado, encontramos um embate entre os “filhinhos de papai” – que tradicionalmente ocupavam as vagas da Universidade federal – e os novatos frequentadores pela via

das cotas sociais e étnico-raciais, que passam a acessar o lugar e a posição prioritariamente acessados pelos “filhinhos de papai”. Mas que lugar e posição são esses que se colocam na condição de exclusivos para alguns, os “filhinhos de papai”? Não vou abordar neste estudo quem são os “filhinhos de papai” na Universidade, mas sim uma reação dos tradicionais alunos da UFRGS buscando manter seus lugares de exclusividade frente à entrada de novos estudantes que acessam a Universidade por meio das políticas de cotas, sob a demanda por igualdade de oportunidades no acesso ao ensino superior.

A discussão sobre essa busca pela exclusividade pauta-se por uma ordem de desenvolvimento econômico da sociedade contemporânea como derivação de um modelo econômico utilitarista forjado nos movimentos político-econômicos liberais da modernidade. Para nossa discussão, é importante destacar que, nesse mesmo modelo econômico, se produz uma demanda por igualdade inscrita nos processos modernos de individualização e de constituição do Estado democrático de direito, descrito por Foucault no *Nascimento da Biopolítica* quando da apresentação da Economia Política e abordado, neste estudo, no Capítulo III. É, portanto, mediante essa discussão centrada em um modelo econômico de desenvolvimento da sociedade contemporânea que abordo a demanda por diferenciar-se pela exclusividade no encontro com a demanda por igualdade de oportunidades presente nas políticas sociais adotadas na gestão pública contemporânea.

A questão que se coloca, então, é como se estabelece o encontro dos tradicionais alunos da UFRGS, que buscam conservar seus lugares exclusivos estabelecidos previamente pela via de uma posição social que os diferencia economicamente dos demais, com uma demanda de iguais oportunidades pelas ações afirmativas com a entrada de alunos negros, indígenas e de escola pública na Universidade. É a partir dessa questão que desenvolvo este capítulo da tese, mostrando como um possível efeito desse encontro o estabelecimento de um processo de diferenciação pela exclusividade presente no conservadorismo do tradicional público da UFRGS ao sentir-se ameaçado em seu lugar social com o ingresso de um novo público por meio das políticas de ações

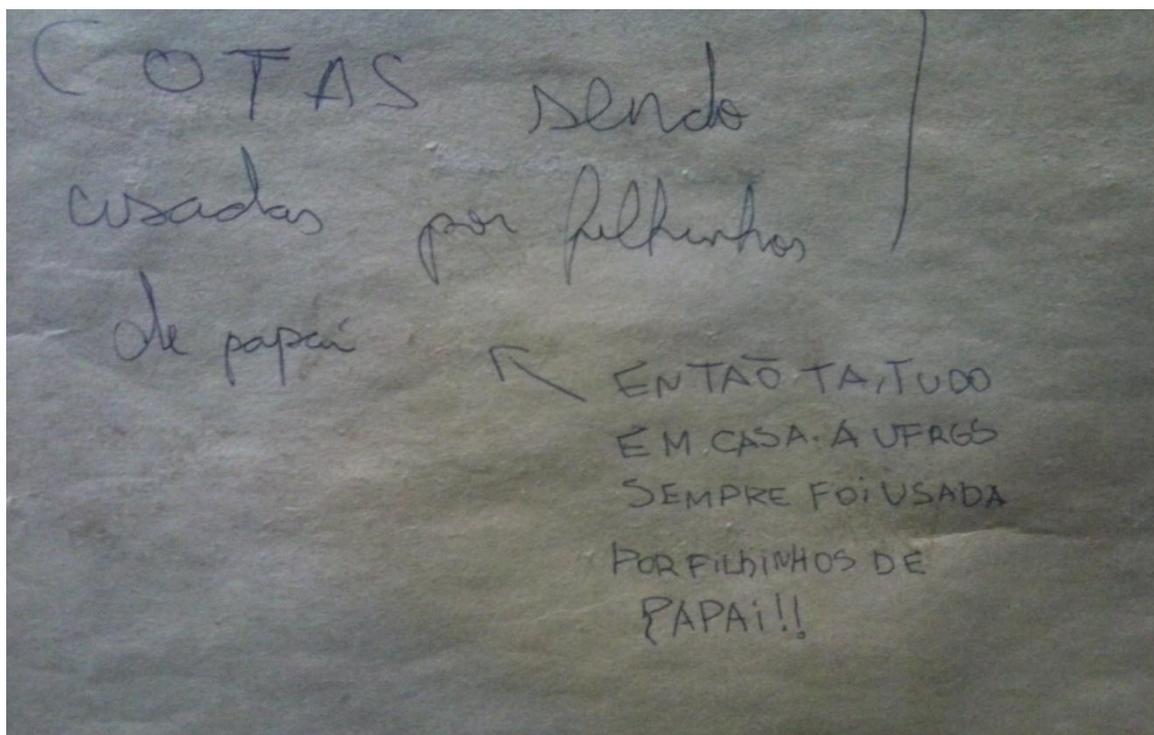
afirmativas. Concluo o capítulo discutindo como as políticas de ações afirmativas podem tensionar o modelo da diferenciação pela exclusividade, assim como os da igualdade formal, abrindo a possibilidade para se experimentar uma diferença ética nos entre-lugares dos diferentes grupos étnico-raciais que passam a conviver igualmente no espaço universitário. Nesse sentido, resta a pergunta: seria possível uma diferença ética na Universidade em vez de uma diferenciação pela exclusividade forjada no modelo econômico moderno de desenvolvimento da sociedade?

Para fazer essa discussão, percorri um caminho metodológico buscando informações nas atas das reuniões do CONSUN que discutiram e deliberaram sobre a constituição do programa de ações afirmativas na UFRGS e procurei informações também sobre o histórico das ações afirmativas no *site* eletrônico da Universidade. Além desses recursos materiais – atas e relatórios no *site* da Universidade –, recorri aos panfletos e adesivos distribuídos pela Universidade e afixados nos espaços acadêmicos sobre o seu programa de ações afirmativas. Considerei, ainda, os estudos acadêmicos já realizados sobre o programa de ações afirmativas na UFRGS.

Na utilização do adesivo com o dizer “eu sou cotista sim” como um recurso de análise, entendo que a simples colocação desse adesivo na parede não tinha por propósito desencadear uma série de falas/escritas em outros enunciados dos passantes no corredor. A partir dele, no entanto, performatizam-se outras falas, outros enunciados, como o de que “a UFRGS sempre foi usada por filhinhos de papai”.

Se estou falando de um sistema de relações que se associam nas diferentes posições que vão se estabelecendo, remeto-me também a Latour (2012), segundo uma leitura a que a abordagem das redes tecnossociais nos provoca. Estabelecer políticas, conhecimentos, práticas do cotidiano, etc. implica estabelecer associações entre pontos diversos em uma rede que conecta tecnologias, saberes e forças que nos levam ao que se denominou como social, um vasto campo associativo que associa todos esses fluxos e materialidades sempre em movimento. Entendo que os materiais utilizados neste estudo se conectam em redes associadas em fluxos e materialidades sempre em movimento. Assim como as performances verbais que se constituem em atos ilocutórios associando-se a outras

performances verbais, as redes tecnossociais também são performatizadas na associação, nem antes nem depois, mas na emergência do ato associativo. Trata-se, nesse caso, de lidar com associações que se performatizam em atos enunciativos, carregados de materialidade, função, posição e um campo ou uma rede que vai se associando. Longe está de uma análise da realidade social inscrita em categorias previamente estabelecidas ou determinadas. Falamos aqui de um social que se associa continuamente e produz novos arranjos e performatizações em seu movimento.



Tomar para análise um adesivo contendo o dizer “eu sou cotista sim” conduz-me ao enunciado “eu sou cotista sim” performatizado em atos ilocutórios produzidos por indiferentes passantes pelas escadas do Instituto de Psicologia da UFRGS. Ao mesmo tempo, o enunciado constitui sujeitos posicionados no embate travado no campo associado das ações afirmativas na Universidade pública. Pode-se dizer, da mesma forma, que um adesivo na parede, em sua materialidade, se associa a atas de reuniões do CONSUN, assim como se associa-se a relatórios divulgados no *site* eletrônico da Universidade e aos estudos acadêmicos produzidos sobre as ações afirmativas na UFRGS, constituindo um domínio de coexistência para outros enunciados. É dessa forma que operei com todos esses recursos gráficos: associando-os pelo timbre de raridade que

disparavam na institucionalização das ações afirmativas na UFRGS. Eles são materiais comuns dispersos em enunciados que denotam uma raridade singular na construção de uma história que se constrói de tal forma singular. É a história contada por mim e pelos agentes enunciativos nos documentos utilizados neste tempo e neste lugar. Vamos à história...

### **Diferenças socioeconômicas e étnico-raciais na caracterização dos alunos da UFRGS antes e depois das ações afirmativas**

Vários estudos apresentam as mudanças em relação à condição socioeconômica e étnico-racial dos ingressantes na UFRGS após a adoção da reserva de vagas no vestibular de 2008. Como exemplo, temos os estudos do professor João Vicente Silva Souza (2008, 2009, 2011), principalmente a sua tese de doutorado, finalizada em 2009, que analisam as características socioeconômicas e de escolarização dos vestibulandos da UFRGS no período anterior e posterior às cotas no vestibular. O professor participou da comissão especial de ações afirmativas da UFRGS (GTAF), criada em novembro de 2006 para propor uma política de ações afirmativas na Universidade. A comissão foi presidida pela professora Céli Regina Jardim Pinto e composta por docentes, alunos e servidores técnico-administrativos da instituição.

Apresentando dados estatísticos em tabelas e gráficos, o professor João Vicente mostra, nos seus estudos (2008, 2009), que a adoção da reserva de vagas para estudantes de escolas públicas e estudantes autodeclarados negros de escolas públicas gerou um impacto significativo no ingresso desses alunos nos cursos de graduação da UFRGS. Ele diz também que, por conta das mudanças das políticas de ação afirmativa, em comparação com anos anteriores, possibilitou-se incrementar o ingresso de alunos de origem popular, com baixa renda familiar e com pais com pouca escolaridade.

Em um estudo quantitativo realizado pela própria UFRGS (2011) para avaliar o impacto do Programa de Ações Afirmativas no perfil dos alunos ingressantes por meio do concurso vestibular, encontramos as diferenças significativas do perfil racial e socioeconômico dos alunos ingressantes entre o ano de 2007, quando ainda não estava em vigor a reserva de vagas sociais e étnico-raciais, e

o período de 2008 a 2010, quando já vigorava a política de reserva de vagas. Segundo o Relatório do Acompanhamento Quantitativo do Ingresso de Estudantes no Âmbito da Política de Reservas de Vagas da UFRGS, em 2007, o percentual de candidatos oriundos de escola pública que conseguiram classificar-se totalizou 31,53%, o equivalente a 1.328 candidatos para um total de 4.212 candidatos classificados. Em 2010, esse percentual passa para 47,23%, o equivalente a 2.319 candidatos classificados egressos de escolas públicas para um total de 4.910 candidatos classificados no vestibular. É significativo que, passados três anos de implementação da política de reserva de vagas da UFRGS, haja um acréscimo de quase 1.000 candidatos inscritos oriundos de escolas públicas que se classificam no vestibular.

Quando analisamos os dados estatísticos dos inscritos que se classificaram no vestibular entre aqueles oriundos de escola pública e autodeclarados negros, a proporção de aumento entre o ano de 2007 e os anos subsequentes é ainda maior. Em 2007, os classificados egressos de escola pública e autodeclarados negros não passavam de 3,27% (137 candidatos) do total de candidatos classificados no vestibular (4.192), o que significa dizer que, de cada 100 alunos ingressantes, apenas três eram negros. Em 2008, com a política de reserva de vagas, o número vai para 11,03%, ou 473 candidatos autodeclarados negros que estudaram em escola pública classificaram-se no processo seletivo da UFRGS. Em 2012, o número de inscritos autodeclarados negros e provenientes de escola pública passa para 605 classificados no vestibular, contemplando 11,45% do total de classificados (5.283).

### **Enfrentando as diferenças socioeconômicas e étnico-raciais com políticas de ações afirmativas**

Nesse contexto de avanços nas assimetrias existentes no acesso às Universidades federais, o argumento de que a educação é um instrumento que possibilita a ascensão social e propulsiona o desenvolvimento econômico tem guiado ações governamentais, sobretudo nos últimos 20 anos no país, para a elaboração de políticas públicas voltadas para o ensino superior. Seguindo o que se demanda na Conferência Mundial sobre Educação Superior, realizada em Paris no ano de 1998,

mediante o documento intitulado Declaração Mundial sobre o Ensino Superior no Séc. XXI: visão e ação, encontramos, já na primeira frase da Declaração, um chamamento para a “importância vital (do ensino superior) tanto para o desenvolvimento sociocultural e econômico como para a construção do futuro, diante do qual as novas gerações deverão estar preparadas com novas habilitações, conhecimentos e ideais”. No estudo primeiro, a Declaração dispõe que os países participantes devem “prover um espaço aberto de oportunidades para o ensino superior (...), oferecendo uma ampla gama de opções e a possibilidade de alguns pontos flexíveis de ingresso e conclusão dentro do sistema, assim como oportunidades de realização individual e **mobilidade social**” (UNESCO, 1998).

Se o acesso à educação é uma das formas de combate às desigualdades na sociedade, pode-se dizer que algum avanço se fez na última década em nosso país. As políticas de ações afirmativas, em vigor há mais de uma década e regulamentadas no ano de 2012 pela Lei 12.711/12, têm sido de grande importância, com a reserva de vagas étnico-raciais para enfrentar as assimetrias entre candidatos brancos, negros e indígenas no acesso à Universidade. Pode-se dizer também que a efetivação de cotas sociais para os que estudaram em escola pública busca enfrentar a desigualdade entre os que cursaram escola pública e os provenientes de escola privada, considerando-se a questão econômica dos candidatos e visando-se à valorização da educação como um bem público.

Vou utilizar como noção de desigualdade social, neste estudo, o que os documentos governamentais estão considerando ao formular suas pesquisas. A principal instituição de estatística do país, o IBGE, refere em seus relatórios que a desigualdade é entendida “como um fenômeno multidimensional, assim como os aspectos relacionados à pobreza e exclusão social que, no Brasil, historicamente a acompanham” (IBGE, 2012). Provavelmente, no citado “fenômeno multidimensional”, estão as oito condições de vida que o relatório de 2012 apresenta como indicadores para se estimar a desigualdade social. São eles: I. Saúde; II. Educação; III. Atividades pessoais (inclusive trabalho e uso do tempo); IV. Direitos humanos (participação política e governança); V. Famílias e redes sociais; VI. Habitação e entorno (meio ambiente); VII.

Insegurança física e econômica; VIII. Padrão de vida material e distribuição de renda. Então, voltando-se para equalizar entre a população os indicadores relacionados a esses eixos estabelecidos nas pesquisas do IBGE, busca-se enfrentar a desigualdade social por intermédio das políticas sociais, como as políticas de ações afirmativas, entre outras.

Como estávamos falando do avanço no combate às desigualdades na sociedade mediante as políticas elaboradas no campo da educação, estão aí os números das várias pesquisas e censos realizados pelos institutos de estatística do Estado para confirmar a entrada na Universidade de um segmento muito maior da população brasileira. Segundo dados do censo do ensino superior realizado pelo INEP em 2012, as taxas de escolarização no período de 2002 a 2012 tiveram um aumento de 16,6% para 28,7% de pessoas ingressantes na Universidade em relação à população brasileira de 18 a 24 anos.

Como referência para as análises governamentais sobre os avanços nos índices de escolarização, encontramos, em especial, o critério econômico calculado pela renda dos estudantes. Nos relatórios apresentados, a desigualdade relacionada à renda dos que acessam a Universidade é bastante significativa. De acordo com os dados elaborados pelo censo do INEP, em 2012, apenas 6,2% da faixa populacional com menor renda acessam a Universidade. Já 67,8% da faixa populacional com maior renda frequentam os cursos de graduação, superando em mais de dez vezes a faixa dos que têm menor renda e denotando a grande desigualdade de acesso de acordo com a renda. O critério racial também foi analisado no censo de 2012 do INEP, mostrando que a desigualdade de acesso à Universidade pelos grupos étnico-raciais é ainda maior. No censo, visualizamos que, em 2012, mais de 50% da população de brancos acessam a Universidade. Já entre os negros e pardos, esse percentual está em torno de 20%, ou seja, se em cada 10 pessoas brancas cinco indivíduos chegam à Universidade, na estimativa entre os negros e pardos apenas duas pessoas chegam ao ensino superior, considerando que grande parte das Universidades públicas já operam com um sistema de reserva de vagas étnico-raciais há pelo menos cinco anos, como no caso da UFRGS.

A contar por esses números, não fica difícil supor que, tradicionalmente, as Universidades federais são acessadas por um público de renda média a alta e muito mais por brancos do que negros e pardos. É justamente para enfrentar esse desnível, considerado social e étnico-racial, que as políticas de ações afirmativas se constituíram.

### **O embate entre o critério social-econômico e o critério étnico-racial na elaboração do programa de ações afirmativas da UFRGS**

Especificamente na UFRGS, um longo debate étnico-racial concorreu com uma demanda por cotas sociais, ou seja, para alunos provenientes de escola pública e com referência na renda familiar. Segundo a Ata n.1059 do CONSUN da sessão extraordinária ocorrida no dia 15 de junho de 2007 para discutir e apresentar a proposta de um programa de ações afirmativas na UFRGS, fica claro que a referência para as ações afirmativas na UFRGS está sendo demandada pela questão racial e por uma reparação social com a população negra. Naquele momento – no ano de 2007 –, o Estado do Rio Grande do Sul possuía 12% de negros – segundo IBGE –, e a Universidade tinha em seu contingente de alunos apenas 1% de estudantes negros, conforme apontamento da conselheira Gabriele Gottlieb. O embate entre posições favoráveis ao critério racial e o critério social (alunos oriundos de escola pública e caracterizados pela situação de renda) foi árduo em todo o processo de elaboração do programa de ações afirmativas da UFRGS. Enquanto a conselheira Malvina do Amaral Dorneles – então Diretora da Faculdade de Educação – apresentava uma moção em apoio ao sistema de cotas raciais na UFRGS, declarando que “sabemos que o sistema de cotas raciais não é a solução para o problema da discriminação racial no Brasil, entretanto, apresenta-se como uma estratégia de acesso de negros e indígenas no ensino superior”, bem como afirmando o “caráter democrático, público e popular” da Universidade, o conselheiro Jair Ferreira posicionava-se contra as cotas raciais, dizendo que estas causariam “uma discriminação negativa ao candidato branco ou amarelo”. Alguns conselheiros manifestaram-se a favor apenas de cotas sociais, e outros reafirmavam a importância da reserva de vagas raciais para negros, como o conselheiro Cristiano

Bernardino Moreira, que procedeu à leitura da carta do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFPR para a Comissão da UFRGS:

O NEAB – UFPR vem manifestar seu apoio à proposta de implantação de políticas afirmativas para o ingresso de estudantes negros na UFRGS. As desigualdades raciais são severas na educação brasileira e muito mais agudas no ensino superior, exigindo medidas urgentes. Somos partidários de uma Universidade pública, gratuita e de qualidade, e além da constante luta por melhoras nas políticas universalistas, conscientes da necessidade de políticas focalizadas nas disparidades entre os grupos raciais. As políticas de combate a desigualdade racial poderão servir para mudar o rumo da Universidade, que se constitui como espaço racialmente segregado para um locus de convivência entre os grupos raciais e de gestação de políticas de igualdade.

Depois, retomando a questão econômica no debate, a conselheira Suzi Alves Camey declarou-se contrária à proposta da Comissão – provendo cotas raciais –, dizendo que “as cotas continuariam premiando os candidatos de melhor situação sócio-econômica”. O que vemos aqui são argumentos que denotam o embate entre a questão racial – inscrita nas proposições de igualdade racial – e a questão econômica – inscrita nas proposições de igualdade de oportunidades – presente nas políticas sociais preconizando desenvolvimento econômico e social para a população.

Com a concretização das políticas de ações afirmativas na UFRGS, firma-se a realização de políticas sociais que possibilitam um maior acesso da população ao ensino superior. Ao proporcionarem-se reservas de vagas sociais e étnico-raciais, investe-se na ascensão social de grupos que tradicionalmente não acessavam o ensino superior em Universidades públicas, como negros, indígenas e alunos de escola pública. Configura-se, por um lado, no modelo econômico, as justificativas para o argumento da ascensão social. Ascende-se socialmente porque economicamente se passa a ter acesso a bens e serviços a que anteriormente não era possível ter. Por outro lado,

agrega-se a demanda dos movimentos sociais para a efetivação de uma reparação histórica e social com a população negra e indígena pelas políticas de Estado que favorecem a população branca por séculos em nosso país. Porém, o critério referencial para o censo no ensino superior é a renda dos estudantes. Apenas em 2012 o critério racial entrou no elenco das pesquisas realizadas pelo INEP para o ensino superior. Retoma-se aqui o modelo econômico, visando à mobilidade social demandada pelos documentos da UNESCO e pelos documentos brasileiros com vistas ao investimento na educação, como o PDE, publicado em 2007, e o Programa Diversidade na Universidade, um projeto do MEC financiado pelo BID e lançado em 2002.

### **A diferenciação econômica que prevaleceu historicamente no acesso à UFRGS no embate com os ingressantes pelas cotas sociais e étnico-raciais**

Na Universidade pública, com o acesso universal, não é a compra do bem ou do serviço que vigora, mas são as condições prévias – em serviços de educação bem pagos anteriormente – que facultam a possibilidade de concorrer no processo seletivo para acessar a Universidade. Aí temos uma diferenciação econômica que estabelece uma condição de exclusividade para os que tiveram recursos financeiros em todo o seu percurso escolar prévio. Considerando-se a formação de qualidade das Universidades públicas e a prévia seleção dos indivíduos hipoteticamente com melhores índices escolares para o seu quadro de alunos, tem-se uma garantia de oportunidades sociais, sobretudo com melhores colocações de trabalho, e econômicas, com maiores ganhos salariais no campo profissional após o curso universitário. Se apenas alguns, em uma condição de econômica favorável e exclusiva, acessavam o ensino superior, aqueles que não percorreriam a via tradicional da escolarização formal atingindo as salas de aulas universitárias não estariam na mesma posição de igualdade para ascender socialmente, segundo a aposta das declarações internacionais e brasileiras para o desenvolvimento social pela educação.

As políticas de ações afirmativas também buscam enfrentar essa diferenciação econômica entre os alunos da UFRGS, na medida em que propõem condições de igualdade pelo recurso da

reserva de vagas para os candidatos que se constituíram em desvantagem econômica e social pelos processos históricos de desigualdade social e discriminação étnico-racial vigentes em nosso país, como negros e indígenas. No entanto, cabe ressaltar que a perspectiva econômica não foi a única demanda colocada em jogo na elaboração do programa de ações afirmativas da UFRGS, em questão neste estudo. Ao contrário, a demanda vinda dos movimentos sociais para ações afirmativas é prioritariamente uma questão racial, visando ao enfrentamento da desigualdade racial e uma convivência étnico-racial mais igualitária no espaço universitário e, conseqüentemente, na sociedade, entendendo-se também que a desvantagem econômica que a população negra vive nos processos sociais é, principalmente, uma questão racial. Isso quer dizer que, entre um branco pobre e um negro pobre, a pessoa negra ainda viverá uma desvantagem na ocupação dos espaços sociais.

Com a entrada de novos personagens em cena, o embate no espaço universitário intensificase. Configuram-se no embate os privilegiados alunos que, por sua condição socioeconômica, já acessavam a Universidade e os alunos que doravante ingressam no ensino superior pela via das reservas de vagas. Assim, os tradicionais “filhinhos de papai” – enunciados no adesivo “eu sou cotista sim” do corredor do Instituto de Psicologia – perdem a exclusividade na ocupação desse lugar de sujeito-aluno da UFRGS. Outras configurações ameaçam esse lugar exclusivo. São configurações e arranjos que se fazem tensionando a diferenciação econômica do tradicional aluno “filhinho de papai” e, ao mesmo tempo, propondo novas diferenciações, com grupos étnico-raciais e com os novos ingressantes de escola pública, a quem se propõem espaço e ascensão econômica social na Universidade pública.

O encontro das ações afirmativas com as políticas sociais dar-se-á pela demanda de igualdade de oportunidades na população, principalmente pelo caminho da educação. No último Relatório de Desenvolvimento Humano da ONU (PNUD) (2013), encontramos que uma “maior equidade, (...) é importante para a promoção do desenvolvimento humano. Um dos instrumentos mais poderosos que cumprem esta finalidade é a educação. A educação aumenta a autoconfiança das pessoas e permite aceder a melhores empregos, participar do debate público e exigir do governo

cuidados de saúde, segurança social e outros direitos”. Para tanto, as políticas sociais desempenham estrategicamente essa função. Elas devem “promover a inclusão — assegurar a não discriminação e a igualdade de tratamento (...) para a estabilidade política e social — e prestar serviços sociais de base passíveis de apoiar um crescimento econômico a longo prazo, favorecendo a criação de uma força de trabalho saudável e instruída”. Esse é o mote das políticas sociais, as quais se justificam pelo argumento do desenvolvimento social e econômico, especificando um investimento de acordo, principalmente, com a renda dos indivíduos a partir de indicadores econômicos como o índice Gini. Segundo o *site* do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada<sup>20</sup> (IPEA), esse índice Gini, tão utilizado na elaboração de políticas sociais, foi criado pelo matemático italiano Conrado Gini para medir o grau de concentração de renda em determinado grupo. Ele aponta a diferença entre os rendimentos dos mais pobres e os dos mais ricos. Numericamente, varia de zero a um (alguns apresentam de zero a 100). O valor zero representa a situação de igualdade, ou seja, todos têm a mesma renda. O valor um (ou 100) está no extremo oposto, isto é, uma só pessoa detém toda a riqueza. Ainda segundo o IPEA, o índice de Gini, na prática, costuma comparar os 20% mais pobres com os 20% mais ricos. O interessante é que, nos Relatórios de Desenvolvimento Humano elaborados pelas instituições internacionais de controle das nações, como a ONU, é o índice Gini que preferencialmente demarca o *ranking* entre os países, balizando futuros investimentos. Entende-se, com isso, que são os argumentos sustentados em indicadores econômicos que, principalmente, balizam o investimento nas políticas que visam à igualdade de oportunidades.

As instituições internacionais como ONU e os seus órgãos setoriais, tais como UNESCO e PNUD, contestam as críticas de que seus relatórios e documentos focalizam apenas o desenvolvimento econômico, utilizando o argumento de que, junto ao crescimento econômico, a proposta mais importante em seu fim é a de desenvolvimento humano, haja vista a classificação dos países pelo que se produziu como sendo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Segundo o PNUD (2013),

---

<sup>20</sup> [http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23](http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2048:catid=28&Itemid=23)

Diferentemente da perspectiva do crescimento econômico, que vê o bem-estar de uma sociedade apenas pelos recursos ou pela renda que ela pode gerar, a abordagem de desenvolvimento humano procura olhar diretamente para as pessoas, suas oportunidades e capacidades. A renda é importante, mas como um dos meios do desenvolvimento e não como seu fim. É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano.

No entanto, se tomarmos o último relatório do IBGE sobre indicadores sociais, intitulado Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira – 2013, o elemento básico para análise de todos os eixos, tais como educação, saúde e trabalho, é o critério de renda. Ou seja, a população desenvolve-se socialmente se a renda aumenta, proporcionando-se mais acesso a bens e serviços. O relatório é organizado em temáticas, ou eixos, já assinalados acima, que “pretende[m] articular os diversos aspectos da realidade social ao mesmo tempo que segue[m] as recomendações internacionais”. Outro aspecto econômico no relatório é a Classificação Nacional de Atividades Econômicas-Domiciliar – CNAE-Domiciliar –, que tem como referência a International Standard Industrial Classification of all Economic Activities - ISIC (Clasificación Industrial Internacional Uniforme de todas las Actividades Económicas - CIIU), 3ª revisão, das Nações Unidas, segundo próprio relatório do IBGE. Então, que desenvolvimento humano é este que se referencia em atividades econômicas e classifica as atividades domésticas como sendo econômicas, mas nega a perspectiva do crescimento econômico?

Segundo o relatório do IBGE (2013), entre 2002 e 2012, “a sociedade brasileira passou por mudanças que produziram impactos significativos sobre as condições de vida da população”. Logo em seguida, enfatiza a importância da renda para o desenvolvimento:

O crescimento real do rendimento do trabalho ampliou não apenas o acesso de mais trabalhadores ao mercado de consumo, como também reduziu os diferenciais de rendimento de trabalho. Cabe ressaltar o papel

desempenhado pelo salário mínimo, cuja valorização neste período permitiu a ampliação do poder de compra dos trabalhadores com mais baixos rendimentos e dos beneficiários da Previdência Social, cujo piso equivale ao valor do mínimo vigente.

Outros argumentos apontando o investimento das políticas públicas na educação em prol do projeto moderno liberal assentado em uma perspectiva de desenvolvimento econômico, também encontramos nas produções acadêmicas. Juntam-se às propostas de ações afirmativas formuladas para combater a discriminação racial.

Focalizando as ações afirmativas, em estudo desenvolvido a partir da filosofia, Goldmeir (2011) defende o quesito social-econômico para o uso das ações afirmativas no acesso às Universidades. Com foco na soberania do indivíduo prescrito pelo projeto liberal moderno, claramente apresenta quatro argumentos que falam do enfoque econômico nas políticas sociais de acesso às Universidades. Diz ele: “oferecer vagas em Universidades a indivíduos de grupos desfavorecidos faz com que a) realmente os mais capazes participem de forma mais decisiva dos processos produtivos; b) indivíduos de grupos desfavorecidos ascendam social e economicamente; c) tenham melhores condições de disputar empregos e d) acabem se tornando lideranças e exemplos para os demais” (p. 26). Não estaria aí a função dos que tradicionalmente já ocupavam as vagas na Universidade, os “filhinhos de papai”? De modo inverso, o autor designa um lugar de grupos favorecidos na sociedade, de indivíduos considerados os mais capazes de participar de forma decisiva nos processos produtivos, entendidos como processos da economia global; indivíduos empreendedores e competidores no mercado de trabalho; e, por fim, os considerados líderes e exemplos para os demais. Alguém duvida de que se trata do indivíduo forjado e atualizado numa racionalidade econômica conservadora-liberal coexistente com a amarração político-econômica do contrato social? Da constituição dessa noção de indivíduo moderno, tratei amplamente no Capítulo II sobre a inscrição da igualdade nos processos modernos de individualização e de constituição do Estado democrático de direito.

### **A diferença pela exclusividade vinculada ao modelo econômico utilitarista liberal**

Mas, se estamos falando de uma racionalidade econômica conservadora e ao mesmo tempo liberal na designação dos tradicionais alunos da UFRGS, retomo o pensamento econômico neoclássico conservador preconizando a existência de um indivíduo exclusivamente voltado para a busca de seu interesse pessoal, articulado ao pensamento utilitarista liberal, defendendo a capacidade de colocar o interesse geral acima do interesse pessoal. De que forma? Maximizando o bem-estar (ou utilidade) coletivo, entendido como a soma dos níveis de bem-estar dos indivíduos que compõem a coletividade, e não a forma como essa soma é distribuída. Portanto, no utilitarismo liberal, a ética econômica não se traduz por uma questão de justiça distributiva; é muito mais um modo de guiar-nos coletivamente em nossas escolhas individuais, especialmente como agentes econômicos na busca da maximização da soma das utilidades. É assim que as decisões político-econômicas de um chefe de Estado ou de um gerente de empresa, não importa como os efeitos recaem sobre os indivíduos envolvidos, opera como um líder econômico pensando na maximização das utilidades. Colocando no mercado a responsabilidade pela adequação do bem geral, o viés liberal utilitarista exigirá que o agente econômico maximize o seu bem-estar, conformando-se aos preceitos da moralidade, tais como, “honestidade nos contratos, veracidade da informação sobre os bens e serviços oferecidos e a correção nas relações com subordinados ou civismo fiscal” (Canto-Sperber, 2003, p. 498). Visando à utilidade e à maximização do desenvolvimento da nação (do bem geral), os indivíduos acabam por constituir-se na luta do que é mais capaz para os processos produtivos, como já colocado anteriormente nos argumentos liberais do estudo de Goldmeir (2011); nesse sentido, a educação serve como instrumento de maximização de alguns no agenciamento econômico para todos.

### **A diferença pela exclusividade articulando-se às propostas de desenvolvimento econômico no capitalismo contemporâneo**

Entendemos que no capitalismo, modelo econômico adotado pelo Brasil, sobretudo a partir das políticas do Estado Republicano, a liberdade de mercado – carro-chefe do capitalismo – atrela-se a agendas de governo visando ao desenvolvimento econômico da nação. Aqui, tanto nos períodos ditatoriais quanto no mais recente, o período democrático, essa questão é pauta primeira nos planos e estratégias da gestão pública. E é na esteira da maximização desenvolvimentista que as políticas sociais contemporâneas se articulam ao chamado neodesenvolvimentismo econômico.

Segundo um de seus expoentes no Brasil, o economista Bresser Pereira, ministro no governo de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, nesse modelo, a gestão pública é fundamental, pois se quer um Estado mais capaz e mais eficiente, ao contrário do neoliberalismo clássico, que preconiza a redução do Estado e o fortalecimento do mercado. O neodesenvolvimentismo econômico, de todo modo, uma atualização liberal das estratégias econômicas, busca reformas institucionais que, além de fortalecer o mercado, fortaleçam também o Estado, considerando a Nação o agente central do desenvolvimento e utilizando a noção de eficiência e resultados como princípios orientadores da gestão pública. O vértice da gestão pública relaciona-se com a administração dos indivíduos mediante uma série de mecanismos que os habilitarão para engajar-se e empreender na corrida econômica da vida.

Bresser Pereira (2007) diz ainda que, nesse modelo, a instituição fundamental para o desenvolvimento não é apenas “a garantia da propriedade e dos contratos, mas a existência de uma estratégia nacional de desenvolvimento que estimule os empresários a investir” (p . 172). Ou seja, investe-se no mercado, e o **Estado** gerencia os mecanismos de regulação dos indivíduos empreendedores no mercado por meio da educação, da assistência, etc.

Coincidência ou não, encontramos no texto “Crises e oportunidades em tempo de mudança” (2010), de autoria dos economistas Ladislau Dowbor, Ignacy Sachs e Carlos Lopes, expoentes colaboradores do governo de Lula e Dilma, a seção intitulada “Resgatar a capacidade de gestão pública”. Nesse documento, os economistas definem a “boa gestão pública” como a “articulação inteligente e equilibrada do conjunto dos atores interessados no desenvolvimento, os chamados

atores interessados”. Nesses autores, os princípios norteadores da gestão pública passam a ser responsabilidade, transparência e participação, investindo-se na noção de cidadania e de empoderamento do cidadão no processo governativo da coisa pública. O que temos aqui de acréscimo frente ao modelo de Bresser? Inclui-se agora a noção de que os indivíduos e a população são autoridade na gestão pública, moldando-se e fortalecendo-se nos comportamentos de responsabilidade e participação. É a chamada cidadania empoderada.

Os dois modelos, o de Bresser e o dos economistas lulistas, no entanto, não fogem aos preceitos do capitalismo centrado na máxima do indivíduo que se sobressai na competição da vida econômica. A demanda capitalista pressupõe a existência, pelo menos em certo grau, da desigualdade econômica, pois acredita que é nessa disputa desigual que as pessoas se sentem incentivadas “a estudar com dedicação, trabalhar e empreender”. Esse é o mote do estudo intitulado: “Por que a renda é tão desigual no capitalismo?”, publicado em uma revista econômica<sup>21</sup> de grande circulação no país em junho de 2014. Parece que os investimentos na sociedade – e nas estratégias políticas de governabilidade para o desenvolvimento econômico e social – centram-se atualmente na questão, sobretudo entre os sociólogos-economistas: por que o capitalismo é tão injusto? Ou seja, a questão da desigualdade econômica impulsiona estratégias de governo, mesmo sabendo que o modelo se faz e se alimenta da desigualdade. Então, pelo menos, se buscam justiça social e acesso aos bens e serviços públicos, geridos pelo cidadão empoderado, apesar das desigualdades e assimetrias econômicas.

Entendemos que a reserva de vagas pelo critério social, isto é, pelo requisito – implícito – de renda do candidato ao ensino superior em uma Universidade pública, se sustenta e se harmoniza com a demanda liberal. As transformações visadas no arranjo da sociedade pelas políticas sociais, com suas demandas e propostas, não acontecem apenas com a reserva de vagas pelo critério social, visto que o modelo econômico vigente, de cunho liberalizante, necessita de indivíduos concorrentes

---

<sup>21</sup> Revista *Exame*, edição de 11/junho/2014. Retirado de: <http://exame.abril.com.br/revista-exame/edicoes/1067/noticias/por-que-e-tao-desigual> em 15/01/2015.

economicamente no empreendedorismo de mercado. Para que esse modelo liberal de concorrência de mercado se concretize, ele dispõe de um forte componente: a educação, em que a Universidade se torna instrumento e estratégia de desenvolvimento.

Nessa transição de modelos econômicos, o alvo central continua sendo o indivíduo, com suas capacidades de competir com os demais e de sobressair-se. A reação de recusa a novos e diferentes ingressantes pelo aluno “filhinho de papai”, *habitué* das salas de aula da UFRGS, explica-se com a entrada em cena de novos personagens que ocupam seu espaço de exclusividade por uma demanda de igualdade, defrontando-se com um personagem que não é apenas o indivíduo esforçado e merecedor de usufruir do privilégio da UFRGS. Defronta-se com a presença de um contingente de alunos que se faz presente por outra ordem de demandas e proposições que, apesar de se conjugarem à ordem econômica, propõem uma igualdade pela diferença inscrita na raça ou etnia, uma diferença acentuada nas questões econômicas, mas, prioritariamente, constituída na subjugação histórica frente a todo um coletivo de negros e de povos indígenas em nosso país. É aqui que as ações afirmativas, pela via étnico-racial, podem tensionar e abalar a exclusividade do “filhinho de papai”. O que provoca uma diferença no acesso à Universidade federal é o requisito étnico-racial, que escapa ao modelo econômico de centralidade no indivíduo capaz e merecedor do sucesso por seu esforço competitivo. E mais: possibilita o debate sobre a diversidade em um espaço que se constituía privilegiadamente para alguns, trazendo para a arena de discussões as relações raciais e suas configurações de exclusão/exclusividade nos processos educacionais. Entra em cena uma discussão econômica, sim, mas trata-se de afirmar outros modelos de vida, passando-se pela discussão ética de como nos relacionamos racialmente e etnicamente nos espaços públicos, os quais podem incluir também novos arranjos na administração econômica das coisas e da vida das pessoas.

A demanda por diferenciar-se na exclusividade pelos tradicionais alunos da UFRGS pode ter como efeito uma combinação de práticas de distinção, hierarquização, desprezo, humilhação, intolerância e agressão direcionadas aos ingressantes pelas ações afirmativas, abrangendo a esfera pública e a vida privada das pessoas presentes na Universidade. Isso porque a ala conservadora, e

aqui quero dizer literalmente os que querem conservar os seus postos inabalados no acesso à Universidade Federal, se vê carregada de uma necessidade de preservar-se da invasão a um “nós” ameaçado pelas políticas de ação afirmativa, instaurando um acirramento da busca por diferenciar-se do outro pela exclusividade. Em uma sociedade racializada com acentuadas desigualdades econômico-sociais, há uma forte reação para excluir-se todo aquele que não se assemelha ao tradicional lugar garantido socialmente pela posição econômica e tradicionalmente branca. É como se o “filhinho de papai” falasse: “Ok, esse aluno da escola pública se esforçou, foi sempre o melhor da classe, ele merece entrar nas vagas exclusivas da UFRGS. Mas entrar por que é negro? Ah, não!”. Aí se entra em outra ordem: na discussão de uma diferenciação pelo que não é de um nós, de um algo exclusivo a nós, a diferenciação econômica que nos coloca em diferentes posições de acesso na sociedade. Estamos falando de outro “nós”, de outro grupo populacional que se diferencia pela cor da pele e que fala de condições de igualdade para ascender socialmente e economicamente porque racialmente compreende os empecilhos da mobilidade social; não estamos nos referindo apenas ao mérito de um indivíduo que já tem seu lugar afiançado na competição econômica.

Proporcionando-se a entrada de estudantes negros, indígenas e oriundos de escola pública, viabiliza-se uma maior igualdade de oportunidades pela política de ações afirmativas pelas cotas sociais, mas entram nessa questão também razões históricas, como a escravidão e a discriminação racial, que contribuíram para efetivar as desigualdades econômicas e sociais e a discriminação preconceituosa nas relações étnico-raciais. Deslocando-se em funções, posições, sujeitos e materialidades presentes no espaço universitário, como nas atas das reuniões do Conselho Universitário, bem como nos adesivos publicitários das ações afirmativas na UFRGS, presenciamos os embates que se apresentam localmente em pequenos pontos da rede que vai se formando pelas ações afirmativas na UFRGS, mas que estão conectados a uma dimensão global que compõe o quadro das políticas educacionais nacionais e internacionais, pela via do enfrentamento ao racismo e, ao mesmo tempo, nas demandas públicas de desenvolvimento econômico e social.

## V. CONCLUSÃO

Procurei mostrar com esta tese, o enlaçamento das políticas públicas de acesso ao ensino superior nos processos econômicos vigentes contemporaneamente em nosso país, incluindo também os procedimentos de implementação e efetivação das políticas de ações afirmativas mediante procedimentos de padronização em nome da formalização da igualdade e efetivação de reservas sociais para alunos de escola pública visando a um maior acesso às oportunidades de cunho econômico.

Entendo que colocar em análise a noção da igualdade como princípio constituinte e formativo de nossas lutas e embates na formulação de políticas sociais mostrou-se profícuo e heterogêneo nas formas pelas quais vão se associando e compondo realidades no acesso ao ensino superior. Alguns fios de análise configuraram-se a partir dos caminhos trilhados para realizar este estudo de tese, como, por exemplo, pensar o que estamos demarcando quando inserimos o enunciado **igualdade de oportunidades** como mola mestra de nossas políticas públicas visando ao enfrentamento das desigualdades sociais.

Entendo, neste percurso de estudo, que as ações afirmativas provêm de movimentos populares, em especial da população negra, para tensionar o que está estabelecido no funcionamento da sociedade, principalmente no acesso aos bens e serviços. No processo de implementação como uma política de acesso ao ensino superior, elas se associam estrategicamente a demandas econômicas para se estabelecerem nas instituições públicas e fazerem valer uma demanda por acesso igualitário na Universidade, há tanto tempo reivindicada pela população negra e por aqueles que buscam uma maior equidade nas relações sociais. Entendo também que promulgar ações afirmativas na Universidade é uma possibilidade de reparação social com as políticas estatais produtoras de marginalização da população negra e indígena, a começar com a escravidão de negros e o extermínio dos povos indígenas, avalizados por toda a sociedade brasileira.

Um dos caminhos realizados neste estudo leva-nos à formulação da igualdade de oportunidades como uma produção arquitetada no conjunto de demandas político-econômicas que

constituem o modo liberal do indivíduo moderno. Um modo que se atualiza em múltiplas associações pela busca de um mundo pensado pelos iluministas, no desenvolvimento moral das pessoas e na eliminação de elementos desagregadores que subvertessem a ordem da razão. Visando à eliminação das hierarquias medievais, as práticas estabelecidas promoveram o controle de comportamentos, tanto individuais quanto coletivos, impermeabilizando disparidades que incidissem no arranjo social e na inviabilidade da circulação econômica em nome de todos, ou quase todos. Atualizaram-se em um modelo de economia assentado no conservadorismo utilitário, no qual vigoram apenas os interesses exclusivos dos indivíduos per se; também se associaram a um modo utilitário liberal em que o conjunto da sociedade passa a ter a supremacia sobre os interesses dos indivíduos, lembrando sempre que são alguns expoentes – pessoas, grupos, entidades, instituições – da sociedade que, no jogo de interesses, afirmarão o que vale ou não vale como interesse para todos. Predomina o vetor econômico nas demandas de desenvolvimento social, portanto, no que importa ou não importa para os projetos de desenvolvimento e realização de um mundo articulado nas malhas do indivíduo moderno liberal.

Por outros caminhos investigativos, deparamo-nos com os movimentos constituintes das ações afirmativas trilhando outras demandas e proposições políticas que justamente subvertem a ordem da razão. Se pensarmos que a ordem estabelecida sempre esteve assentada em políticas de Estado e arranjos sociais amarrados nos interesses hegemônicos da população branca, acadêmica, elitizada e arauto dos interesses do mercado liberal, teremos aí um embate do movimento negro, que, para se fazer presente e afirmativo, se posiciona estrategicamente nos embates políticos para colocar em pauta as demandas de reparação social e visibilidade do racismo operado no conjunto social. Se hoje trilhamos pelo menos três décadas de debates sobre a discriminação racial no Brasil, com o estabelecimento de um Estatuto da Igualdade Racial, um Ministério Federal (o SEPPIR – Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) para dedicar-se ao combate da discriminação racial e ao mesmo tempo promover igualdade de oportunidades a grupos étnicos e

raciais, muito se deve à luta intensa dos movimentos que colocaram no jogo político outras vertentes de discussão sobre os nossos processos constituintes de subjetivação, para além do vetor econômico, apesar de por ele pautar-se e solicitar reivindicações.

As cotas ou reservas de vagas pelo critério racial, ao contrário das políticas de cunho econômico, configuram-se em primeira mão como uma política de reparação social com grupos étnico-raciais, como indígenas e negros, que por políticas estatais, como a escravidão dos negros durante 300 anos e a ocupação das terras indígenas a partir da colonização europeia, foram marcados pela desigualdade social em sua trajetória histórica.

Os processos visualizados nesta tese, da formalização em nome da igualdade e da busca por uma diferenciação pela exclusividade, produzem-se pelo medo à subversão de uma ordem econômica e social estabelecida nas malhas de um modelo centrado no indivíduo moderno e liberal. Em uma sociedade racializada com acentuadas desigualdades, busca-se preservar-se da invasão a esse “nós” estabelecido, instaurando-se uma busca por diferenciar-se do outro pela exclusividade, em seu lugar exclusivo. Enquanto, formalmente, considera-se que estamos todos nas mesmas condições de competir, ou seja, estamos em igualdade para acessar as oportunidades, quer-se a exclusividade nos espaços já conquistados e acessados tradicionalmente. Daí pensar que tanto a constituição de modelos padronizados e centrados na concepção de igualdade formal quanto a demanda por diferenciar-se pelo exclusivismo se vinculam à soberania do direito para nos ordenar e regulamentar contra os insurgentes, os desviantes e tudo o mais que se considera ameaça a uma segurança forjada como ideal nos embates modernos e recrudescida contemporaneamente pelas demandas de desenvolvimento econômico.

Neste estudo, não considero que as normas jurídicas feitas em nome de uma igualdade formal se contraponham ao que o direito estabelece como ideal de igualdade, uma igualdade real. Entendo, sim, que a formalização em nome da igualdade, forjada nos regramentos jurídicos de ordenamento econômico-social, também constitui uma realidade, isto é, os procedimentos

burocráticos e padronizados de acesso à Universidade são bem reais para todos aqueles que se candidatam a uma de suas vagas, seja pelo dito acesso universal ou pela reserva de vagas pelo critério social e/ou racial. Logo, essa contraposição dialética não resulta em saídas para formas mais plurais e transgressivas nos nossos modos de nos relacionarmos com um outro.

Mas propor uma pluralidade nas formas de pensar é sair do *modus operandi* de uma razão liberal constituinte de nossos programas de governo? Nem sempre. Temos, por exemplo, o pensamento sistêmico que busca supostos variados, não-únicos, em um sistema de retroalimentação caracterizado numa lógica dialético-liberal e que está aberto para capturar o novo e o diferente pela mediação das noções de sistema. O novo – o diferente – passa a existir desde que inscrito e subsumido nas regras gerais do sistema. O dialético subsume o diferente na igualdade. Dessa forma, o pensamento liberal evoca o indivíduo com suas múltiplas especificidades e expectativas para a corrida nas regras em nome da igualdade.

Como podemos entender isso? As estratégias políticas liberais propagam a igualdade de oportunidades vinculadas a um determinado contexto para todo aquele interessado nas liberdades e sucessos prometidos pelo liberalismo. Por sua vez, pensar de qualquer ponto de vista é válido, desde que consiga a maioria para validar o meu ponto de vista e que, assim sendo, os outros pontos de vista se reconheçam subsumidos nesse meu ponto de vista. Liberalismo, então, atrela-se à meritocracia, ou seja, a uma meritocracia em que consigo fazer prevalecer, num determinado contexto e sob o meu ponto de vista, minhas formas de colocar-me no mundo. É um vínculo da meritocracia da tradição pré-moderna com a meritocracia do liberalismo moderno, formalizando-se na democracia moderna dos direitos iguais. A partir do momento em que consigo fazer prevalecer minhas formas de colocar-me no mundo, essas formas denotam uma exclusividade do meu lugar, já que são exclusivamente do mérito do indivíduo moderno liberal as conquistas do sucesso.

E assim finalizo esta tese, procurando assinalar o enlaçamento das políticas públicas de acesso ao ensino superior nos processos econômicos vigentes contemporaneamente em nosso país. Isso inclui também os procedimentos de implementação e efetivação das políticas de ações

afirmativas por meio dos procedimentos de padronização em nome da igualdade formal entre todos os candidatos e na efetivação de reservas sociais para alunos de escola pública, com vistas na renda familiar e per capita do aluno, visando a um maior acesso às oportunidades de cunho econômico.

Principalmente, ressalto o tensionamento provocado pelas ações afirmativas ao visibilizar e denunciar o recrudescimento do público tradicionalmente frequentador da Universidade pública – alunos com maiores condições econômicas e pertencentes aos grupos sociais com maior rendimento financeiro, seja por remuneração de trabalho ou pela posse de bens rentáveis, pertencentes aos espaços sociais acessados hegemonicamente apenas por essa parcela da população –, que se manifesta e reage pela ameaça desse lugar exclusivo perante a entrada de alunos por reservas de vagas com as políticas de ações afirmativas. É um tensionamento e uma potência que se fazem prioritariamente pela via do debate racial. Apesar de este também ser transversalizado pelos processos econômicos, o que provoca e potencializa o enfrentamento das desigualdades pelo acesso ao ensino superior é a discussão das cotas raciais.

Nas ações afirmativas, parte-se da experiência nas relações raciais e, portanto, do eixo de lutas históricas, sobretudo pelos movimentos sociais da população negra na busca da visibilização e do enfrentamento ao racismo na sociedade brasileira, ultrapassando a discussão da desigualdade econômica na ordem social. É uma dimensão constitutiva que não se pauta mercadologicamente por um valor de troca, mas pela afirmação e valorização do que já se possui, a condição racial. Trata-se, portanto, de visibilizar o racismo presente nos processos discriminatórios que compõem a subjetivação nas relações raciais que conformam o arranjo social, apresentando-se, por exemplo, na dificuldade de acesso e diminuta presença de alunos negros e indígenas nas Universidades brasileiras.

É com a denúncia e potência do debate sobre as relações raciais que podemos, neste estudo, pensar em arranjos sociais para além do modelo econômico vigente, buscando abrir brechas no que se coloca como norma em meio a tantos embates constituintes dos arranjos políticos, econômicos e jurídicos, entre outros, que formalizam o acesso à vida acadêmica. Com essas brechas, buscam-se

formas em que um não domina o outro, um não se submete ao outro, um não se torna idêntico ao outro, mas se denota a magia da arte e do artista em criar linguagens e mundos na diferença, ou no que não se torna Uno.

## Referências Bibliográficas

- ANDRE, M. da C. (2007). *O ser negro: um estudo sobre a construção de subjetividades em afro-descendentes*. 254 f. Tese (Doutorado em Psicologia)-Universidade de Brasília, Brasília.
- ALMEIDA, N. P. (2008). *Diversidade na Universidade: o BID e as políticas educacionais de inclusão étnico-racial no Brasil*. Dissertação de mestrado. UFRJ/MN/PPGAS.
- BARBOSA, J. L.; SILVA, J. S. & SOUSA, A. I. (2010). *Ação afirmativa e desigualdade na Universidade brasileira*. (69 – 81). Col. Grandes Temas. Rio de Janeiro: UFRJ.
- BARLETTA, F. (2005). Liberdade, igualdade e solidariedade como direitos fundamentais na democracia. *Revista Direito, Estado e Sociedade*. Rio de Janeiro. 9 (7). 33-50. Retirado de: <http://www.jur.puc-rio.br/revistades/index.php/revistades/article/view/306/278>. Em 07/07/2014.
- BASTOS, C. P. de M. (2009). *A corrosão do caráter público das Universidades federais: influências do banco mundial no reuni*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ.
- BELISÁRIO, B. S. (2007). *Políticas de ação afirmativa e o direito fundamental à igualdade: o sistema de cotas raciais para o ingresso dos negros no ensino superior brasileiro*. Dissertação (Mestrado em Direito) - Faculdade de Direito de Vitória, Vitória/ES, 2007. Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=2007530010012001P7>.
- BOBBIO, N. (2000). *Teoria geral da política – a filosofia política e as lições dos clássicos*. Rio de Janeiro: Elsevier.
- BRASIL (1824). *Constituição Política do Império do Brasil*. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao24.htm)
- BRASIL (1891). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Retirado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao91.htm)
- BRASIL (1934). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm)

BRASIL (1937). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao37.htm)

BRASIL (1946). *Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm)

BRASIL (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao67.htm)

BRASIL (1968). *Ato Institucional N. 5, de 13 de dezembro de 1968*. Retirado de:

<http://www4.planalto.gov.br/legislacao/legislacao-historica/atos-institucionais#content>

BRASIL (1969). *Emenda Constitucional N.1 de 17 de outubro de 1969*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc\\_anterior1988/emc01-69.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm)

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LEI 9394/1996*. Retirado de:

<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf> Em 20.09.2012.

BRASIL (2010). *Estatuto da Igualdade Racial – Lei 12.228/2010*. Retirado de:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm). Em: 05/11/2012.

BRASIL (2012). *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*. Retirado de:

<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=24>.

BRASIL (2012). *Lei 12711 de 29 de agosto de 2012. Sobre o ingresso nas Universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio*. Retirado de:

<http://www.in.gov.br/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=30/08/2012> Em:

31/08/2012.

BRESSER-PEREIRA, L. C. (2007). Estado e mercado no novo desenvolvimentismo. *Revista*

*Nueva Sociedad*. Santiago/Chile, n.92. Retirado de:

[http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/07.Estado\\_mercadoNoNovoDesenvolvimento.p](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/07.Estado_mercadoNoNovoDesenvolvimento.pdf)

[df](http://www.bresserpereira.org.br/papers/2007/07.Estado_mercadoNoNovoDesenvolvimento.pdf) Em: 20/01/2015. CHAUI, M. (2001). *Escritos sobre a Universidade*. São Paulo: Editora da UNESP.

DESPRET, V. (2002). *Le emozioni – etnopsicologia dell'autenticità*. Milano: Elèuthera.

DOEBBER, M. B. (2012). Ações afirmativas com recorte racial no ensino superior: o impacto da política na Universidade Federal do rio Grande do Sul. *Revista Identidade!*. São Leopoldo, RS, 17 (2). 221-236. Retirado de: <http://www.est.edu.br/periodicos/index.php/identidade> Em: 07/07/2014. DUMONT, L. (2000). *O individualismo – uma perspectiva antropológica da ideologia moderna*. RJ: Rocco.

FERREIRA, R. (2006). *Apresentação no Fórum de Pró-Reitores de Graduação. Universidade Federal de Ouro Preto, Oficina ForGRAD Ações Afirmativas, 23 e 4 de outubro de 2006*. Retirado de: [http://www.prograd.ufop.br/velho/Downloads/Reservadevagas/Universidades\\_com\\_reserva\\_de\\_vagas.pdf](http://www.prograd.ufop.br/velho/Downloads/Reservadevagas/Universidades_com_reserva_de_vagas.pdf) Em 20/01/2012.

FOUCAULT, M. (2010). *A arqueologia do saber*. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro, Ed. Graal.

FOUCAULT, M. (2008a). *Nascimento da Biopolítica: curso dado no Colège de France (1978-1979)*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2008b). *Segurança, território, população: curso dado no Colège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2010a). *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Colège de France (1981-1982)*. São Paulo: WMF Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2010b). *Do governo dos vivos: curso dado no Colège de France (1979-1980) – (Excertos)*. São Paulo: Centro de cultura social; Rio de Janeiro: Achiamé.

GOLDMEIER, G. (2011). *Ações afirmativas a partir da perspectiva do liberalismo igualitário*.

Dissertação de Mestrado em Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

GUARNIERI, F. V. (2008). *Cotas Universitárias: Perspectivas de estudantes em situação de vestibular*. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Mestrado. Universidade De São Paulo/Ribeirão Preto. Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20084933002029030P1>.

HÖFLING, E. de M. (2001). Estado e Políticas (Públicas) Sociais. *Cadernos Cedes*, Campinas. ano XXI, 55, (30 – 41). Retirado de: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539.pdf> Em: 22/03/2013.

HUGON, E. (1998). *Os princípios da Filosofia de São Tomás de Aquino: as vinte e quatro teses fundamentais*. Porto Alegre: EDIPUCRS.

IBGE. (2013). *Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica n. 32. Rio de Janeiro. Retirado de: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2013/SIS\\_2013.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2013/SIS_2013.pdf) Em 20/12/2014. IBGE. (2014). *Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica n. 34. Rio de Janeiro. Retirado de: [ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores\\_Sociais/Sintese\\_de\\_Indicadores\\_Sociais\\_2014/SIS\\_2014.pdf](ftp://ftp.ibge.gov.br/Indicadores_Sociais/Sintese_de_Indicadores_Sociais_2014/SIS_2014.pdf) Em 23/02/2015.

INEP. (2014). *Censo da Educação Superior de 2012 – Resumo Técnico*. Retirado de: [http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf). Em 10/01/2015.

LATOUR, B. (1994). *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34.

LATOUR, B. (2001). *A esperança de pandora*. Bauru: EDUSC.

- LATOUR, B. (2012). *Reagregando o social – uma introdução à teoria do Ator-Rede*. Salvador: Edufba, São Paulo: Edusc.
- LEHER, R. (1999). Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Outubro*, São Paulo, n. 1, (19-30).
- LENZA, P. (2011). *Direito constitucional esquematizado*. São Paulo: Saraiva.
- MAGALHÃES, A. P. da S. (2009). *Representações Sociais da Política de Cotas Raciais segundo alunos do ensino médio de uma Escola Estadual na Cidade do Rio de Janeiro: aspectos interindividuais e intergrupais*. Dissertação de Mestrado em Psicologia. UFRJ, RJ. Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20091731001017098P8>
- MOEHLECKE, S. (2002). Ação afirmativa: História e debates no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. [online]. 117, (197-217). ISSN 0100-1574. Retirado de: <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000300011>. Em: 10/12/2012.
- MOL, A. (2007). Política ontológica. Algumas idéias e várias perguntas. In: Nunes, J.A. & Roque, R. (Org.). *Objetos impuros – experiências em estudos sociais da ciência*. Porto: Edições Afrontamento. Retirado de: <http://dare.uva.nl/document/174542>.
- NASSAR, C. D. R.; MESSIAS, M. Í. C. (2007). O lugar do NEAB-UFSM na trilha das ações afirmativas. Em: Quevedo, J. e Dutra, M. R. P. (Orgs). *Nas trilhas da negritude: consciência e afirmação*. Porto Alegre: Martins Livreiro.
- NevUSP (2012). *5º Relatório Nacional de Direitos Humanos no Brasil*. SP: Núcleo de Estudo da violência da USP. Retirado de: <http://www.nevusp.org/downloads/down265.pdf>. Em: 19/12/2012.
- NOGUEIRA, J. F. F. (2008). *Reforma da educação superior no governo Lula: debate sobre ampliação e democratização do acesso*. Dissertação. Mestrado em Educação. Universidade de Brasília, Brasília/DF. Retirado de: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/1230>.
- OLIVEN, A. C. (2007). Ações Afirmativas nas Universidades Brasileiras: uma Questão Política, um Desafio Pedagógico. In: FRANCO, M.E.D.P. e KRAHE E. D. ( Orgs.) *Pedagogia*

*Universitária e Áreas de Conhecimento*. Porto Alegre: Série RIES/PRONEX EdiPucrs, Vol.1, (151-160) Retirado de:

[http://www.ufrgs.br/geu/pdfs%20pedagogia%20univer/T\\_R\\_OLIV.pdf](http://www.ufrgs.br/geu/pdfs%20pedagogia%20univer/T_R_OLIV.pdf) em: 06/11/2012.

ONU (1965). *Convenção da ONU de 21 de dezembro de 1965 – Sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*. Retirado de: [http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv\\_intern\\_03.pdf](http://6ccr.pgr.mpf.gov.br/legislacao/legislacao-docs/convencoes-internacionais/conv_intern_03.pdf). Em 13/12/2012.

PEREIRA, Jr. A. C. (2010). *A Democratização Racial Na Universidade: A Legitimidade e os Limites das Ações Afirmativas no acesso ao Ensino Superior*. 2010. Tese de Doutorado em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, RS. Retirado de: Retirado de: <http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/resumo.html?idtese=20102542007011005P9> .Em: 08/09/2014.

PINTO, C. R. J. (1999). Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. *Educação & Realidade*. 24(2), (33-57).

PNUD (2013). *Relatório de Desenvolvimento Humano*. Retirado de: <http://www.pnud.org.br/arquivos/rdh-2013-resumo.pdf> . Em: 20/01/2015.

PNUD (2010). *Relatório de Desenvolvimento Humano Brasileiro 2009/2010*. Retirado de: <http://www.pnud.org.br/IDH/DH.aspx>. Em 20/01/2015.

REALE, G. (1994). *História da filosofia antiga*, Vol. II. São Paulo: Loyola.

ROUSSEAU, J.-J. (1754). *Discurso sobre a origem da desigualdade*. Ed. Ridendo Castigat Mores. Disponível em: [www.eBooksBrasil.com](http://www.eBooksBrasil.com) . Acesso em 19/10/2012.

SACHS, I.; LOPES, C.; DOWBOR, L. (2010). *Crises e oportunidades em tempo de mudança*. Retirado de: <http://www.conselho.saude.gov.br/cm/estudos/ladislau.pdf> Em: 07/08/2013.

SILVA, E. A. (2012). *Ações afirmativas na educação superior: um estudo sobre dissertações defendidas em Universidades federais de 2001 a 2011*. xv, 146 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília. Disponível em: <http://repositorio.bce.unb.br/handle/10482/12594>. Acesso em: 25/03/2013.

- SOUZA, A. da S. Q. (2004). *Autonomia universitária ou liberalização do mercado de ensino superior brasileiro? A política educacional superior do governo FHC*. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN.
- SOUZA, J. V. S. (2008). *Vestibulandos da UFRGS: diferenças que produzem desigualdades*. In: TETTAMANZY, Ana Lúcia L. et al. (Orgs.). *Por uma política de ações afirmativas: problematizações do programa conexões de saberes/UFRGS*. Porto Alegre: Ed. UFRGS.
- SOUZA, J. V. S. (2009). *Alunos de escola pública na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: portas entreabertas*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- SOUZA, J. V. S. (2011). *Ações afirmativas e o acesso à UFRGS: subsídios para uma avaliação*. Cadernos do Aplicação, Porto Alegre, 24 (1), 307-311.
- STENGERS, I. (2002). *A invenção das ciências modernas*. São Paulo: Editora 34.
- UFRGS (2012). *Relatório do acompanhamento quantitativo do ingresso de estudantes no âmbito da política de reservas de vagas da UFRGS no período de 2008 a 2012*. Retirado de: <http://www.UFRGS.br/prograd/prograd-1/acoes-afirmativas/arquivos-acoes-afirmativas/RelatorioAAFcompleto.pdf>. Em 10/01/2015.
- UNESCO (1990) *Declaração de Jomtien “Educação para todos”*. Retirado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> . Em: 06/11/2012.
- UNESCO. (1998). *Declaração Mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação*. Retirado de: <http://www.direitoshumanos.usp.br/dh/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Em 06/11/2012.
- VEIGA-NETO, A.; LOPES, M. C. (2007) Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 28, 100 – Especial, (947-963). Retirado de: <http://www.cedes.unicamp.br>.