



18º Congresso Brasileiro de Sociologia

26 a 29 de Julho de 2017, Brasília (DF)

Grupo de Trabalho: GT 34 - Relações Raciais e Étnicas: Desigualdades e Políticas Públicas

Título do Trabalho: Ações Afirmativas na Pós-Graduação e a Diversidade

Autora: Anna Carolina Venturini

Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ)

AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A DIVERSIDADE

Anna Carolina Venturini (IESP-UERJ)

Introdução

Desde 2003, instituições de ensino superior públicas e privadas de todo o país começaram a instituir políticas de ações afirmativas para negros, indígenas e, ainda, para alunos oriundos de escolas públicas. Tais políticas não ficaram restritas aos cursos de graduação, tendo sido adotadas também para ingresso em determinados cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado, doutorado e mestrado profissional) de universidades públicas. No entanto, a instituição de ações afirmativas para pós-graduação é pouco conhecida e sofre pela falta de análise por parte da literatura acadêmica, seja no que toca a justificção dessas medidas ou seu ciclo de formulação e implementação. Liliana Garces ressalta que a escassez de trabalhos sobre ações afirmativas e a pós-graduação pode decorrer da natureza especializada desse nível educacional, em que os critérios de admissão variam de acordo com a área de estudo e as fontes de dados sobre a admissão de estudantes são limitadas (GARCES, 2012, p. 9).

Além disso, em 11 de maio de 2016 o Ministério da Educação emitiu a Portaria Normativa n. 13, a qual determinou o prazo de noventa dias para que as Instituições Federais de Ensino Superior apresentassem propostas sobre a inclusão de negros (pretos e pardos), indígenas e pessoas com deficiência em seus programas de pós-graduação - mestrado, doutorado e mestrado profissional. Tal fato torna ainda mais necessária a tarefa de analisar e compreender quais políticas têm sido adotadas pelas universidades e programas de pós-graduação. Trata-se de uma tarefa difícil, visto que na maioria das instituições de ensino superior brasileiras os programas de pós-graduação detêm autonomia para definir seus critérios e processos de seleção, sendo possível existirem ações afirmativas com características distintas em uma mesma universidade.

No que se refere à justificção pública das ações afirmativas para pós-graduação, a partir da análise dos documentos e informações disponibilizados pelas universidades e programas de pós-graduação que adotaram ações afirmativas, foi possível identificar diversos argumentos para a criação de tais

medidas. Ao analisar tais justificativas, nota-se que as mesmas podem ser divididas em três argumentos principais: reparação, justiça social e diversidade (FERES JÚNIOR, 2007; SILVA, 2006; KENNEDY, 2015), conforme indicado na tabela abaixo.

TABELA 1 - Argumentos apresentados pelas universidades e programas de pós-graduação

REPARAÇÃO	JUSTIÇA SOCIAL	DIVERSIDADE
Reparação de práticas históricas contra índios e negros	Baixo número de discentes e docentes negros e indígenas	Diversidade étnica-racial
Insuficiência das ações para graduação na compensação integral das desigualdades raciais	Necessidade de reduzir as desigualdades raciais	Diversidade cultural
	Ampliação do acesso ao mercado de trabalho	
	Inclusão social de grupos socialmente desfavorecidos	
	Igualdade de oportunidades para acesso e permanência	

Fonte: Elaboração da autora.

Segundo a Portaria Normativa n. 13 emitida pelo Ministério da Educação, as ações afirmativas para negros, indígenas e pessoas com deficiência tem por objetivo ampliar a diversidade étnica e cultural do corpo discente. A diversidade étnica também é um dos argumentos utilizados pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e pela Universidade Federal de Goiás (UFG), universidades que aprovaram políticas afirmativas aplicáveis a todos os seus cursos de pós-graduação.

Em comparação com os outros argumentos utilizados para a justificação das ações afirmativas, a diversidade tem grande aceitação por conceber as ações afirmativas de uma perspectiva utilitarista - voltada para o bem comum – e não de uma perspectiva de compensação de injustiças passadas (SABBAGH, 2007, p. 43). A justificação das ações afirmativas no ensino superior com base na necessidade de obter um corpo estudantil mais diversificado é bastante utilizada, especialmente nos Estados Unidos em decorrência das decisões da Suprema Corte (HOCHSCHILD, 1998; BOWEN; BOK, 2000; ORFIELD; KURLAENDER, 2001; SABBAGH, 2007). Michael Sandel (2009) considera que a lógica da diversidade é um argumento em nome do bem comum, porquanto

um corpo discente racialmente misto oferece uma maior gama de perspectivas em comparação com um corpo discente homogêneo em termos de raça, etnia e classe.

Diversidade

A diversidade pode ser entendida e utilizada de formas variadas. A partir da análise da literatura e das decisões judiciais que versam sobre o acesso de grupos desfavorecidos às universidades, foi possível identificar duas concepções de diversidade: a cultural e a de perspectivas e experiências.

Em comparação com os outros argumentos utilizados para a justificação das ações afirmativas, a diversidade tem grande aceitação por conceber as ações afirmativas de uma perspectiva utilitarista - voltada para o bem comum – e não de uma perspectiva de compensação de injustiças passadas (SABBAGH, 2007, p. 43). Ao invocar a promoção da diversidade, a questão de se o indivíduo merece o tratamento diferenciado em razão de injustiças passadas deixa de ter importância, não sendo necessário mensurar e comprovar os danos causados aos beneficiários da ação afirmativa (WARIKOO, 2016).

The diversity argument might then be in a position to decrease hostility toward affirmative action somehow, since it no longer (falsely) assumes that those disadvantaged by it are actually paying for an injustice that they committed (an assumption that cannot fail to trigger claims of innocence) but instead defends the policy as an instrument for promoting the common good. (...) Finally, if one moves from the corrective justice paradigm to the diversity paradigm, it is no longer necessary to tackle the difficulty of measuring the extent of the harm previously inflicted on the beneficiaries of affirmative action, and it is thus possible to dodge the methodological problems that arise in trying to identify the moment when the status quo ante would have been restored, at which time the policy, having reached its purpose, would not be justified anymore. (SABBAGH, 2007, p. 43-44)

Vale destacar, ainda, que diferentemente dos Estados Unidos, no Brasil não há fronteiras culturais bem definidas entre os diversos grupos raciais, razão pela qual os tópicos subsequentes descreverão as diferentes concepções de diversidade levando em consideração a realidade brasileira e a intersecção com outras variáveis.

O debate norte-americano sobre diversidade na universidade e seus reflexos no Brasil

A justificação das ações afirmativas no ensino superior com base na necessidade de obter um corpo estudantil mais diversificado é bastante utilizada, especialmente nos Estados Unidos em decorrência das decisões da Suprema Corte (HOCHSCHILD, 1998; BOWEN; BOK, 2000; ORFIELD; KURLAENDER, 2001; SANDEL, 2009; SABBAGH, 2007; HIMMA, 2010; KENNEDY, 2015). Em 1978, a Corte julgou o caso *Regents of the University of California v. Bakke*¹, no qual foi analisada a constitucionalidade de um programa de ação afirmativa para a admissão em universidades². Na época, a Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia, em Davis, possuía um programa dual de acesso, no qual 16 de cada 100 vagas eram reservadas a estudantes pertencentes a grupos minoritários, dentre os quais negros, asiáticos e indígenas, enquanto as demais vagas – 84 – eram preenchidas pelo programa geral de acesso (SABBAGH, 2007, p. 32). Tendo em vista que as escolas de ensino médio dos distritos mais pobres eram compostas predominantemente por estudantes negros ou latinos, essa política permitia que um número considerável de estudantes de grupos sub-representados fosse admitido nas universidades (DWORKIN, 2012).

Na decisão final escrita pelo Justice Lewis Powell, a Suprema Corte considerou inconstitucional a política baseada na reserva de vagas para grupos minoritários, mas ratificou o programa de ação afirmativa utilizado pela Universidade de Harvard – que atuou no processo como *amicus curiae*. A corte reconheceu que o objetivo de ter um corpo discente diverso seria constitucionalmente permitido, autorizando, assim, que o fator raça pudesse ser considerado um elemento adicional no processo de admissão dos alunos para cursos de graduação e também de pós-graduação (*Regents of the University of California v. Bakke*, p. 438 U.S. 313). Assim, no entendimento da Suprema Corte

¹ University of California Regents v. Bakke, 438 U.S. 265 (1978) 438 U.S. 26. Disponível online em

<http://caselaw.lp.findlaw.com/scripts/getcase.pl?navby=CASE&court=US&vol=438&page=265>.

² No caso, um estudante branco alegava que o programa de ação afirmativa da Faculdade de Medicina da Universidade da Califórnia em Davis lhe havia denegado o ingresso em razão da sua cor, o que violava o princípio da igualdade (equal protection clause), previsto na Décima Quarta Emenda à Constituição norte-americana.

dos EUA, a universidade deveria considerar as contribuições de cada candidato para a diversidade do corpo discente de maneira individualizada.

In such an admissions program, race or ethnic background may be deemed a "plus" in a particular applicant's file, yet it does not insulate the individual from comparison with all other candidates for the available seats. [...] In short, an admissions program operated in this way is flexible enough to consider all pertinent elements of diversity in light of the particular qualifications of each applicant, and to place them on the same footing for consideration, although not necessarily according them the same weight. Indeed, the weight attributed to a particular quality may vary from year to year depending upon the "mix" both of the student body and the applicants for the incoming class.³

De acordo com a decisão de Powell, a diversidade seria um conceito ligado ao bem comum e não teria como objetivo primário a compensação por uma discriminação passada, mas representa valores educacionais que são fundamentais para a missão básica das universidades (RUDENSTINE, 2001, p. 38). No mesmo sentido, Michael Sandel (2009) considera que a lógica da diversidade é um argumento em nome do bem comum, porquanto um corpo discente racialmente misto oferece uma maior gama de perspectivas em comparação com um corpo discente homogêneo em termos de raça, etnia e classe. A diversidade seria, então, um objetivo desenhado para alcançar as várias finalidades da educação superior, incluindo aquelas relacionadas à melhoria dos resultados educacionais para todos os alunos (PALMER, 2001, p. 50).

Após a decisão de Bakke, diversas universidades norte-americanas passaram a adotar políticas de ação afirmativa em seus processos de admissão, tendo como base o objetivo de promover a diversidade e os benefícios educacionais dela decorrentes (PALMER, 2001, p. 49). No entanto, a discussão a respeito da diversidade no âmbito educacional se intensificou após a decisão do caso *Hopwood v. Texas* pela Corte de Apelação do 5º Circuito em 1996. No caso, a corte considerou inconstitucional o programa de ação afirmativa da Faculdade de Direito da Universidade do Texas, o qual avaliava negros e mexicanos separadamente e com base em padrões de admissão reduzidos. A Corte alegou que não havia base para sustentar que estudantes de minorias trariam visões e perspectivas diferentes para a universidade, pois dizer que

³ Hopwood v. Texas. Disponível online em: <http://law2.umkc.edu/faculty/projects/ftrials/conlaw/bakke.html>

pessoas de raças diferentes pensam de forma diferente representaria a criação de estereótipos em relação a tais grupos (ORFIELD; KURLAENDER; 2001, p. 13).

Diante disso, estudos posteriores à decisão de Hopwood buscaram questionar o argumento utilizado pela Corte e demonstrar a relação entre a diversidade e a melhoria da educação universitária. De acordo com Gary Orfield e Michal Kurlaender (2001), a decisão acerta ao sustentar que a raça não determina automaticamente as perspectivas de um indivíduo e que há diferenças entre os indivíduos de determinada raça. No entanto, há resultados consistentes em estudos e dados estatísticos no sentido de que a raça faz diferença na vida das pessoas. No mesmo sentido, Palmer (2001, p. 54) sustenta que o argumento da Corte é falacioso, pois a raça pode afetar as experiências de vida de uma pessoa. Orfield e Kurlaender (2001) argumentam ser importante considerar a raça se o objetivo é trazer para a universidade estudantes como uma variedade de experiências e perspectivas, além de haver fortes evidências de que a admissão de estudantes pertencentes a grupos minoritários – com diferentes visões de mundo e experiências – enriquece as discussões e melhora a educação universitária.

In other words, contrary to the Hopwood premise that is simply irrational to think of what students bring in terms of race, there are reasonable grounds, backed by massive social research, to predict that admitting a substantially larger group of minority students will bring to campus students whose experiences, perspectives, community connections, and ideologies will broaden and deepen the discussions of many issues on campus, both in class and in informal settings. (ORFIELD; KURLAENDER, 2001, p. 15).

No ano de 2003, no caso *Grutter v. Bollinger*, a Corte reafirmou o entendimento a respeito do modelo adotado pela Universidade de Harvard, sustentando que a universidade pode utilizar a raça como um fator em seu propósito de alcançar um corpo estudantil mais diversificado, desde que evite a adoção de cotas e faça julgamentos individuais para verificar se a raça de determinado estudante contribuiu para a diversidade do corpo estudantil. Já no caso *Gratz v. Bollinger* também julgado no ano de 2003, a Suprema Corte declarou o programa de ação afirmativa da Universidade de Michigan

inconstitucional por não considerar de forma adequada as contribuições de cada candidato para a diversidade do corpo docente de maneira individualizada⁴.

As decisões da Suprema Corte norte-americana tiveram reflexo no Brasil e seus argumentos, especialmente o da diversidade, são comumente utilizados para a justificação de políticas afirmativas nas universidades. No julgamento da ADPF⁵ n° 186/DF, ajuizada pelo DEM para questionar a política de reserva de vagas adotada pela Universidade de Brasília e baseada em critérios étnico-raciais, o Supremo Tribunal Federal ressaltou a importância da promoção da diversidade cultural com o objetivo de estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado. Nos termos do voto do relator, Ministro Ricardo Lewandowski:

As experiências submetidas ao crivo desta Suprema Corte têm como propósito a correção de desigualdades sociais, historicamente determinadas, bem como a promoção da diversidade cultural na comunidade acadêmica e científica. (p. 46)

(...)

Isso posto, considerando, em especial, que as políticas de ação afirmativa adotadas pela Universidade de Brasília (i) têm como objetivo estabelecer um ambiente acadêmico plural e diversificado, superando distorções sociais historicamente consolidadas, (ii) revelam proporcionalidade e a razoabilidade no concernente aos meios empregados e aos fins perseguidos, (iii) são transitórias e preveem a revisão periódica de seus resultados, e (iv) empregam métodos seletivos eficazes e compatíveis com o princípio da dignidade humana, julgo improcedente esta ADPF. (p. 47)

Além disso, a questão da diversidade nas universidades também traz à tona a questão da excelência acadêmica. Em estudo realizado a respeito das bancas de seleção de bolsas de pesquisa, Michèle Lamont (2009) aponta que a criação de ações afirmativas raciais e de gênero é questionada por muitos em razão de um suposto sacrifício da excelência acadêmica. Todavia, apesar da excelência acadêmica ser frequentemente evocada, não há um consenso a respeito do que ela significa e como ela é alcançada, visto que muitos são os atores e os critérios utilizados para avaliar qualidade e excelência. Ao analisar os critérios adotados para a seleção de projetos por agências de fomento, Lamont observa que a excelência é avaliada em termos de originalidade, significância intelectual ou social, metodologia, viabilidade, entre outros critérios

⁴ PEREIRA, Thomaz H. J. A. Julgamento de ações afirmativas nos EUA oferece lições. Disponível online em: <http://www.conjur.com.br/2013-jul-13/observatorio-constitucional-julgamento-acoes-afirmativas-eua-oferece-licoes>. Acesso em 19.07.2016.

⁵ Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental n° 186/DF

cujo peso na avaliação varia de acordo com a disciplina ou área de estudo. Na visão da autora, a diversidade suporta a existência de vários tipos de excelência (LAMONT, 2009, p. 10) e pode funcionar como um critério adicional e não alternativo de avaliação (*Ibid*, p. 202). Além disso, Lamont observa que os avaliadores costumam preferir uma definição ampla de diversidade e que não privilegie apenas raça e gênero, mas que tenha por objetivo proporcionar uma experiência acadêmica mais rica para todos (*Ibid*, p. 212-213).

A compatibilidade entre diversidade e excelência acadêmica também é brevemente abordada por Neil L. Rudenstine (2001), segundo o qual, o comprometimento com a excelência significa que as universidades continuarão a admitir os estudantes como indivíduos e com base em seus critérios múltiplos tais como mérito, notas, capacidades e potenciais. Todavia, na visão do autor, tal comprometimento também significa será buscada a diversidade de talentos e alunos promissores.

Diversidade cultural

A compreensão da diversidade em seu aspecto cultural é utilizada por autores brasileiros para a defesa das ações afirmativas na pós-graduação. Segundo Marrara e Gasiola (2011), as ações afirmativas com recorte racial para pós-graduação seriam justificáveis porque a presença de um corpo estudantil mais diversificado pode gerar debates mais profundos sobre os problemas sociais brasileiros e trabalhos acadêmicos mais responsivos, o que seria benéfico para a construção de centros de referência científica (MARRARA; GASIOLA, 2011, p. 23-25). Os autores sustentam que a escolha de questões científicas - tais como o tema, os fundamentos e os métodos - depende dos interesses do pesquisador e tal interesse está conectado às suas experiências culturais e sociais. Nas palavras dos autores:

Pressupõe-se aqui que todo pesquisador na área de direitos humanos, como em outros campos, é profundamente influenciado por fatores pessoais. Em outras palavras, ainda que resultados científicos devam ser teoricamente objetivos, os processos que os precedem são, em grande parte, subjetivos. Nessa linha, autores como Zippelius (2003, p. 5-6) reconhecem que há uma parcialidade natural a permear o desenvolvimento de qualquer estudo científico. A escolha das questões científicas depende grandemente do interesse do pesquisador. Tais interesses também influenciam o tema, os fundamentos e a escolha dos métodos. Eles guiam grande parte da

reflexão científica que é apoiada em experimentos, estatísticas e outros dados. Todas essas fases e etapas dependem, em grande parte, do pesquisador e estão conectadas, frequentemente de forma implícita, à sua situação social, econômica, política e, principalmente, às suas experiências culturais e sociais. (Idem, p. 24).

A concepção de diversidade adotada pelos autores – tal como expressa no trecho acima – assume um viés essencialista ao presumir que os estudantes negros possuem experiências culturais específicas que influenciam a escolha de seus temas e métodos e colaboram para a produção de pesquisas voltadas à resolução dos problemas sociais brasileiros.

Além disso, o argumento de que negros possuem experiências culturais específicas que irão influenciar seus temas e métodos de pesquisa pressupõe que todos os estudantes negros irão estudar problemas ligados a seu grupo racial e cultural, o que não é necessariamente verdadeiro. Exigir que os alunos beneficiados pelas ações afirmativas pesquisem temas específicos em razão uma suposta experiência cultura violaria o princípio liberal da autonomia dos indivíduos (SABBAGH, 2007).

Tal concepção presume uma correlação entre raça e cultura, bem como parece pouco sensível às características socioculturais do Brasil, onde não há fronteiras culturais bem definidas entre os diversos grupos (SILVA, 2006, p. 148) e os brasileiros possuem pouco sentido de pertencimento a um grupo racial como no caso norte-americano (Telles, 2012, p. 85). Classificações raciais são fluídas e variam entre os indivíduos (HOCHSCHILD; WEAVER, 2009; HOCHSCHILD; SHEN, 2014). Um indivíduo pode ser classificado como membro de determinado grupo étnico-racial e não ter interesse na cultura popularmente associada a tal grupo (HOLLINGER, 1998, p. 100; YOUNG, 2000).

Desde 1950 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) aplica as categorias branco, pardo, preto e amarelo nos censos populacionais, sendo que a categoria indígena apenas foi incluída em 1991 (NOBLES, 2000). Portanto, no Brasil são empregadas quatro categorias relativas à cor dos indivíduos e uma categoria relativa à etnia. Nobles (2000, p. 120) observa que durante as tentativas de unificar pretos e pardos e utilizar a categoria negro nos censos, foi argumentado que o uso da cor enfatiza o fenótipo e ignora aspectos histórico-culturais relativos à constituição dos grupos sociais.

O movimento negro defende a utilização de um sistema binário de classificação racial (branco-negro). O termo negro tornou-se uma categoria política que é utilizada pelo movimento negro com o objetivo de desestigmatizar a negritude e formação de uma identidade coletiva negra (TELLES, 2012, p. 70). Todavia, apesar do discurso do movimento, o uso popular desse termo ainda é limitado e aplicado às pessoas de pele mais escura. Estudos a respeito de identificação racial demonstram que, dentre as pessoas que se identificam como pretas e pardas nos censos, muitas não se identificam como negras ou assumem uma identidade racial específica (SILVA; LEÃO, 2010, p. 122). Vale lembrar, ainda, que a categoria “pardo” não abrange apenas pessoas de origem africana, incluindo também pessoas de origem indígena (Telles, 2012, p. 67).

A correlação entre raça e cultura e é comum nos Estados Unidos, país onde as barreiras culturais entre os grupos raciais são mais rígidas (FERES JÚNIOR, 2007) e as distinções raciais se aliam às diferenças culturais como idioma, culinária, religião e vestimentas (TELLES, 2012, p. 82). Lamont e Silva (2009) sustentam que, nos Estados Unidos, a ideia de diversidade é centrada na questão da diferença racial, entendida como diferença cultural, sendo difícil que outros aspectos da diversidade sejam abordados com profundidade.

Mas o que seria uma cultura negra? Segundo Livio Sansone (2004), a cultura negra pode ser entendida como uma subcultura específica dos indivíduos de origem africana dentro de sistemas que enfatizam a cor como um critério de diferenciação.

A existência de uma cultura negra pressupõe a transmissão de padrões ou princípios culturais específicos de uma geração para outra, dentro de certos grupos sociais, os quais podem incluir uma multiplicidade de tipos fenotípicos de pessoas de ascendência africana (mestiça). (Sansone, 2004, p. 23)

Iris Marion Young (2010) sustenta que grupos culturais são diferenciados em razão de similaridades e diferenças em idiomas, práticas diárias, convenções espirituais, sociabilidade, objetos e estéticas associadas à alimentação, música, edificações, organização residencial, entre outros, de modo que a cultura seria uma fonte de experiências para a expressão pessoal e contexto para suas ações e opções. Will Kymlicka (1995), por sua vez, considera que há dois tipos de diversidade cultural. No primeiro tipo, a diversidade cultural surge a partir da incorporação de culturas caracterizadas por um autogoverno e territorialmente

concentradas em Estado maior, tais culturas (minorias nacionais) desejam se manter como sociedades distintas ao lado da cultura majoritária e demandam autonomia e formas de autogoverno. No segundo tipo, a diversidade cultural se refere a grupos étnicos que reivindicam o reconhecimento de sua identidade étnica e desejam que as leis sejam alteradas para acomodar diferenças culturais (KYMLICKA, 1995, p. 10-11).

Edward Telles (2012) observa que, no Brasil, as práticas culturais mais frequentemente associadas aos afro-brasileiros e que poderiam diferenciar as práticas culturais brasileiras pela cor são as religiões de matizes africanas (umbanda e candomblé), capoeira, funk, rap, consultas a búzios, entre outras. Todavia, pesquisas demonstram que as distinções mais relevantes entre os que se identificam com tais práticas se dão entre pretos e não-pretos. Assim, os pretos se mostram mais propensos do que os brancos e os pardos a perceberem algumas práticas como importantes e diferenciadoras em termos de cor. Em vista disso, Telles sustenta ser difícil dizer que atributos culturais ajudem a determinar a classificação racial e, caso isso fosse possível, a definição de uma etnicidade estaria limitada às pessoas que se classificam como pretas, não sendo possível dizer o mesmo para os pardos.

Ademais, Telles (2012) ressalta que a ideia de negritude é entendida de forma diferente no Brasil e nos Estados Unidos. Enquanto nos Estados Unidos é comum a ideia essencialista de que um indivíduo pertence a um grupo racial específico, tal ideia não é usual no Brasil, onde a ideia de raça/cor expressa características físicas, como cor da pele, tipo de cabelo, forma de nariz e lábios. No Brasil, ainda é baixo o valor dado à negritude e a noção de quem é preto, pardo ou branco varia em razão de diversos fatores. Nas palavras de Telles:

Apesar dos fortes laços com a cultura africana encontrados no Brasil em comparação com os Estados Unidos, há maior senso de separação das identidades entre os negros e brancos norte-americanos do que entre os afro-brasileiros. A religião pode ser um bom indicador disso. Enquanto a religião no Brasil pode ser mais diretamente relacionada com a África, há uma maior separação por raça nas práticas religiosas nos Estados Unidos. Naquele país, diferentemente do Brasil, a identidade negra provém principalmente das diferenças culturais tais como o idioma e as igrejas cristãs segregadas. Isto sugere que a nação brasileira obteve especial sucesso na imposição de uma uniformidade cultural entre as categorias raciais. No entanto, esta pequena separação cultural, a consciência racial mais fraca ou a identidade racial ambígua não significam que as fronteiras raciais sejam menos importantes. Frederick Barth e seus seguidores argumentaram que a construção social dessas fronteiras é mais importante do que qualquer

conteúdo cultural que possa defini-las. Este capítulo mostrou que os brasileiros claramente fazem distinções de cor ou raça, que não necessariamente são delimitadas pelas características culturais de determinadas categorias raciais. (Telles, 2012, p. 86)

Livio Sansone, por sua vez, sustenta que a negritude no Brasil é uma identidade étnica que pode se basear em inúmeros fatores, tais como “o modo de administrar a aparência física negra, o uso de traços culturais associados à tradição afro-brasileira (particularmente na religião, na música e na culinária), o status, ou uma combinação desses fatores” (SANSONE, 2004, p. 25).

A abordagem essencialista, tal como a que defende apenas o argumento da diversidade cultural como justificativa para a criação de ações afirmativas na pós-graduação, assume que todos os membros de um determinado grupo compartilham dos mesmos interesses e valores, ignorando o fato de que há diferenças dentro de cada grupo racial (YOUNG, 2000, p. 87-88). Sansone ressalta que definição da identidade negra varia em relação a outras identidades sociais importantes decorrentes da classe, do gênero, local de residência e grupo etário (SANSONE, 2004, p. 61). Telles (2012) também observa que a classificação racial é influenciada por outras variáveis, tais como classe social, nível de escolaridade, gênero, idade e região.

Leticia Marteleto (2012) indica que, no aspecto educacional, pais com níveis educacionais mais altos tendem a classificar seus filhos como pretos e não como pardos ou brancos, o que estaria relacionado a um processo de valorização da negritude. Constatação semelhante é feita por Sansone (2004, p. 63), o qual notou um uso crescente do termo negro por jovens e pessoas com maior grau de instrução. Na intersecção de raça e gênero, Kia Caldwell (2007) observa que mulheres brasileiras possuem certa relutância em se identificar como negras, visto que a negritude é comumente associada a padrões de beleza socialmente inferiores e, portanto, alvo de discriminação.

O argumento da diversidade cultural também pode utilizado para justificar medidas em prol de indígenas. Young (2010) observa que os indígenas foram alvo de inúmeras tentativas de eliminação de suas identidades, razão pela qual os movimentos indígenas reivindicam o reconhecimento das diferenças culturais desse grupo. Diferentemente do que ocorre no caso dos negros, é possível atribuir aos indígenas práticas culturais específicas.

Cultural diversity is said to be valuable, both in the quasi-aesthetic sense that it creates a more interesting world, and because other cultures contain alternative models of social organization that may be useful in adapting to new circumstances. This latter point is often made with respect to indigenous peoples, whose traditional lifestyles provide a model of a sustainable relationship to the environment. (Kymlicka, 1995, p. 121)

Todavia, durante muitos anos a categoria indígena não foi incluída nos censos brasileiros, tendo sido incluída somente em 1991 (Nobles, 2000). Além disso, no caso das ações afirmativas nas universidades, é comum que os processos seletivos exigem a comprovação de pertencimento a determinado tribo ou grupo étnico, de forma que os indígenas urbanos apenas possam ser beneficiados caso se auto-classifiquem como pardos. Assim, a presença de indígenas das mais variadas etnias nos cursos de pós-graduação permitiria que os estudantes tivessem contato com culturas diferentes.

Diversidade de experiências e perspectivas

Além da visão da essencialista da diversidade, também há autores que defendem uma visão mais pragmática e que entendem a diversidade em termos de diferenças de perspectivas e pontos de vista (BOWEN; BOK, 2000, p. 218-219; FERES JÚNIOR, 2007, p. 14).

Conforme o entendimento de William G. Bowen e Derek Bok (2000), inicialmente a diversidade era entendida em termos de diferenças em ideias e pontos de vista, mas ao longo do tempo o conceito foi ampliado e passou a incluir aspectos relativos a diferenças geográficas, religiosas, de origem, condição socioeconômica, gênero, raça, entre outros.

Although we are concerned primarily with racial diversity in this book, it bears repeating that diversity extends well beyond race and encompasses differences in background, socioeconomic status, country or region of birth, point of view and religion. (Bowen; Bok, 2000, p. 219)

Bowen e Bok também sustentam que a existência de um maior número de estudantes negros poderia incrementar o debate de questões político-sociais, porque tais estudantes podem ter ideias diferentes daquelas trazidas pelos alunos brancos e pertencentes à elite da sociedade (BOWEN; BOK, 2000). Em pesquisas realizadas nos Estados Unidos, a maioria dos estudantes de universidades, como Harvard e Michigan e outras faculdades de direito de

excelência, declararam que o entendimento a respeito de assuntos como direitos civis, direito e pobreza e justiça criminal foram bastante beneficiados pela existência de um corpo estudantil racialmente diverso. Além disso, os autores argumentam que ao trazer pessoas de diferentes raças e origens, os educadores podem ir além da solução de problemas e fórmulas, pois estudantes e educadores têm a possibilidade de aprender sobre como é crescer em uma casa com pais divorciados ou ser olhado de forma suspeita em razão da sua cor de pele. A opinião de Bowen é mencionada na opinião do Justice Powell em *Bakke* para exemplificar uma concepção ampla de diversidade. Vejamos:

The president of Princeton University has described some of the benefits derived from a diverse student body:
[A] great deal of learning occurs informally. It occurs through interactions among students of both sexes; of different races, religions, and backgrounds; who come from cities and rural areas, from various states and countries; who have a wide variety of interests, talents, and perspectives; and who are able, directly or indirectly, to learn from their differences and to stimulate one another to reexamine even their most deeply held assumptions about themselves and their world. As a wise graduate of ours observed in commenting on this aspect of the educational process, "People do not learn very much when they are surrounded only by the likes of themselves".

De tal modo, a diversidade é entendida como algo benéfico para a qualidade da experiência universitária (ORFIELD; KURLAENDER, 2001) e para a eliminação de barreiras étnico-raciais, dado que possibilita a interação de estudantes de raças, etnias e culturas diferentes. Orfield e Kurlaender (2001), ao analisar o caso norte-americano, observam que estudantes de diferentes raças e etnias crescem em sociedades altamente segregadas e que isso têm um impacto em suas visões a respeito do governo, do sistema legal, da discriminação, das causas e soluções para a pobreza e diversos outras questões. Na visão dos autores, a admissão de estudantes de raças diferentes traz para as universidades estudantes com experiências, perspectivas, conexões comunitárias e ideologias diferentes, o que seria benéfico e enriquecedor para a educação universitária. Assim, uma concepção pragmática da diversidade exigiria a adoção de diversos critérios de seleção e não apenas a raça/etnia dos candidatos (McGOWAN, 1998).

Daniel Sabbagh observa que no caso *Bakke*, a diversidade intelectual é apresentada como tendo um valor instrumental na esfera educacional, visto que a variedade de pontos de vista e a interação entre estudantes com diferentes

experiências e ideias seria um elemento chave para o processo de produção e difusão do conhecimento. As ideias seriam, assim, produto de experiências sociais de indivíduos localizados em estruturas e contextos específicos (SABBAGH, 2007, p. 40).

Young (2010) também sustenta que as relações sociais constituídas por gênero, raça, classe e sexualidade devem ser entendidas como estruturais. Indivíduos em posições diferentes da estrutura social possuem experiências e entendimentos distintos a respeito das relações sociais em razão de sua posição na estrutura. Na visão da autora, indivíduos em posições diferentes da estrutura possuem experiências, história e compreensões sociais que derivam de tal posição e ela denomina isso de perspectiva social. Indivíduos em posições diferentes podem interpretar o significado de ações, eventos, regras e estruturas de formas diferentes. A localização das pessoas em lados distintos das relações de desigualdade estrutural faz com que elas possuam experiências particulares ou pontos de vista diferentes sobre as relações sociais e suas consequências.

Assim, a perspectiva social consiste em um conjunto de tipos de experiência e premissas iniciais, mas não representam conclusões. Desse modo, pessoas pertencentes ao mesmo grupo social podem ter uma perspectiva semelhantes e, ao mesmo tempo, ter diferentes interesses ou opiniões. Diferentemente da perspectiva essencialista que pressupõe que pessoas de um mesmo grupo compartilham dos mesmos interesses e opiniões, Young entende que duas pessoas podem compartilhar uma mesma perspectiva social e ainda assim ter posições e pontos de vista diferentes (YOUNG, 2010, p. 136-141).

No caso da pós-graduação, Liliana Garces (2012) argumenta que em várias áreas de estudo da pós-graduação, os benefícios de um corpo estudantil diversificado são essenciais na compreensão de certos objetos de pesquisa e na preparação de indivíduos para uma prática profissional em ambientes multirraciais, especialmente em uma sociedade diversa e com linhas étnico-raciais às vezes polarizadas (GARCES, 2012, pp. 16-17).

É importante notar que, assim como na diversidade cultural, não se pode supor que pessoas pertencentes a determinados grupos obrigatoriamente possuem certas opiniões e pontos de vista. Sabbagh (2007), ao analisar a questão da diversidade, questiona até que ponto seria possível exigir que os beneficiários realmente incorporem os pontos de vista que levaram à sua

admissão, visto que a diversidade é justificada e tem por objetivo o bem comum da universidade. O autor sustenta que obrigar os estudantes a representar determinados pontos de vista seria uma clara violação do princípio liberal da autonomia dos indivíduos (SABBAGH, 2007, p. 45-46).

Diversidade na pós-graduação

As duas concepções de diversidade podem e são utilizadas para a justificação das ações afirmativas no âmbito educacional, sendo importante que os conceitos não sejam essencializados a ponto de exigir que os estudantes negros e indígenas estudem temas relacionados a determinada cultura, experiência ou ponto de vista.

Além disso, conforme observado por Prudence Carter (2012) e Sylvia Hurtado (2001), os educadores e universidades precisam criar condições para que a diversidade seja aproveitada em todo seu potencial. Nesse sentido, o conceito de flexibilidade cultural desenvolvido por Prudence Carter parece interessante para compreender a questão da diversidade cultural em ambientes educacionais. Segundo a autora, ambientes educacionais diversos permitem que os estudantes desenvolvam práticas e comportamentos que reduzem barreiras acadêmicas, sociais e comportamentais, auxiliando os indivíduos a se mover através de fronteiras sociais e culturais e adotar múltiplos códigos e práticas culturais (CARTER, 2012, p. 9).

A promoção da flexibilidade cultural promoveria a redução de barreiras sociais e simbólicas no ambiente educacional, permitindo que os estudantes de diferentes raças, gêneros, classes sociais e culturas cruzem barreiras e interajam em ambientes multiculturais (CARTER, 2012). Como demonstrado pela autora, muitos estudantes acabam se relacionando em razão de afinidades e interesses comuns e acabam criando grupos que espelham sua origem étnico-racial. Em vista disso, não seria suficiente a mera inclusão de estudantes de raças, gêneros, classes e culturas diferentes, sendo necessário que os educadores e escolas deem oportunidades para que os estudantes se misturem dentro e fora do ambiente escolar (p. 118).

Assim, a inclusão de estudantes de diferentes raças, etnias, gêneros, classes e perspectivas é uma condição necessária, mas não suficiente

(HURTADO, 2001, p. 189). Do mesmo modo que as escolas, as universidades também precisam pensar em políticas internas para proporcionar maior integração entre os grupos fora da sala de aula e tornar o ambiente efetivamente mais diversificado. No caso da pós-graduação no Brasil, além de estratégias para a interação dos estudantes, é necessário fornecer os meios necessários para que os cotistas possam realizar suas pesquisas levando em consideração aspectos socioeconômicos como a concessão de bolsas de estudos.

Bibliografia:

BOWEN, William G.; BOK, Derek. (2000). **The Shape of the River: Long-term consequences of considering race in college and university admissions.** Princeton University Press: New Jersey.

CALDWELL, Kia. (2007). **Negras in Brazil: Re-envisioning black women, citizenship, and the politics of identity.** Rutgers University Press.

CARTER, Prudence. (2012). **Stubborn Roots: Race, Culture and Inequality in US and South African Schools.** Oxford: Oxford University Press.

DWORKIN, Ronald. (2002). **Levando os direitos a sério.** São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2012). The case against color-blind admissions. **The New York Review of Books.** Disponível online em: www.nybooks.com/articles/archives/2012/dec/20/case-against-color-blind-admissions/?pagination=false&printpage=true.

FERES JÚNIOR, João. (2007). Comparando justificações das políticas de ação afirmativa: Estados Unidos e Brasil. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 29, p. 63-84.

GARCES, Liliana. (2012). **The Impact of Affirmative Action Bans in Graduate Education.** Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles. Disponível em: <https://civilrightsproject.ucla.edu/research/college-access/affirmative-action/the-impact-of-affirmative-action-bans-in-graduate-education/garces-impact-affirmative-action-graduate-2012.pdf>

HIMMA, Kenneth Einar. (2010). Discrimination and Disidentification: The Fair-Start Defense of Affirmative Action. In: BOONIN, David; ODDIE, Graham, **What's Wrong?: Applied Ethicists and Their Critics**, New York/Oxford: Oxford University Press, pp. 374-388.

HOLLINGER, David A. (1998). Group preferences, cultural diversity, and social democracy: notes toward a theory of affirmative action. In: POST, Robert;

ROGIN, Michael (Eds.). **Race and Representation: Affirmative Action**, New York: Zone Books, pp. 97-109.

HOCHSCHILD, Jennifer. (1998). Affirmative Action as Culture War. In: POST, Robert; ROGIN, Michael (Eds.). **Race and Representation: Affirmative Action**, New York: Zone Books, pp. 347-352.

HOCHSCHILD, Jennifer; Weaver; V. (2009). **Will Multiracialism in the U.S. Enter a Policy-Politics Feedback Loop?** Cambridge MA: Harvard University, Department of Government.

HOCHSCHILD, Jennifer L., Shen, Francis X. (2014). Race, Ethnicity, and Education Policy. In: **Oxford Handbook of Racial and Ethnic Politics in America**. New York: Oxford University Press.

HURTADO, Sylvia. (2001). Linking diversity and educational purpose: how diversity affects the classroom environment and student development. In: ORFIELD, Gary; KURLAENDER, Michal. **Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action**. Cambridge/MA: Harvard Education Publishing Group.

KENNEDY, Randall. (2015). **For Discrimination: Race, Affirmative Action, and the Law**. New York: Vintage Books.

LAMONT, Michèle. (2009). **How Professors Think: Inside the Curious World of Academic Judgment**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

LAMONT, Michèle; SILVA, Graziella Moraes Dias da. (2009). Complementary Rather than Contradictory: Diversity and Excellence in Peer Review and Admissions in American Higher Education. **21st Century Society: Journal of the Academy of Social Science** 4 (1):1-15.

MARRARA, Thiago; GASIOLA, Gustavo Gil. (2011). Ações afirmativas e diversidade na pós-graduação. **Inclusão Social (Online)**, Brasília, v. 5, p. 20-31.

MARTELETO, Leticia. (2012). Educational Inequality by Race in Brazil, 1982–2007: Structural Changes and Shifts in Racial Classification. **Demography** 49, nº 1: 337-358.

McGOWAN, Miranda Oshige. (1998). Diversity of What?, In: POST, Robert; ROGIN, Michael (Eds.). **Race and Representation: Affirmative Action**, New York: Zone Books, pp. 237-250.

NOBLES, Melissa. (2000). **Shades of citizenship: race and the census in modern politics**. Stanford, CA: Stanford University Press.

ORFIELD, Gary; KURLAENDER, Michal. (2001). **Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action**. Cambridge/MA: Harvard Education Publishing Group.

PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz M. (2008). Censo e Demografia: A variável cor ou raça no interior dos sistemas censitários brasileiros. In: Sansone, Lívio; Araújo Pinho, Osmundo (Org.). **Raça: novas perspectivas antropológicas**. Salvador: Associação Brasileira de Antropologia: EDUFBA, 2008.

PALMER, Scott. R. (2001). A policy framework for reconceptualizing the legal debate concerning affirmative action in higher education. In: ORFIELD, Gary; KURLAENDER, Michal. **Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action**. Cambridge/MA: Harvard Education Publishing Group.

RUDENSTINE, Neil. L. (2001). Student diversity and higher learning. In: ORFIELD, Gary; KURLAENDER, Michal. **Diversity Challenged: Evidence on the Impact of Affirmative Action**. Cambridge/MA: Harvard Education Publishing Group.

SABBAGH, Daniel. (2007). **Equality and transparency: a strategic perspective on affirmative action in American law**. New York: Palgrave Macmillan.

SANDEL, Michael. (2009). **Justice: What's the Right Thing to Do?** London: Allen Lane.

SANSONE, Lívio. (2004). **Negritude sem etnicidade**. Salvador e Rio de Janeiro: Edufba e Pallas.

SILVA, Graziella Moraes Dias da. (2006). Ações afirmativas no Brasil e na África do Sul. **Tempo Social**, Brasil, v. 18, n. 2, p. 131-165, nov. 2006.

SILVA, Graziella Moraes Dias da; LEÃO, Luciana. (2012). O paradoxo da mistura: identidades, desigualdades e percepção de discriminação entre brasileiros pardos. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.27, n.80, pp.117-133.

STF, **ADPF 186**, Acórdão disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693> . Acesso em 23/07/2016.

TELLES, Edward. (2012). **O Significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Trad.: Ana Arruada Callado. *Race in Another America: The Significance of Skin Color in Brazil*. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press.

WARIKOO, Natasha K. **The diversity bargain: and other dilemmas of race, admissions, and meritocracy at elite universities**. Chicago; London: The University of Chicago Press, 2016.

YOUNG, Iris Marion. (2000). **Inclusion and Democracy**. New York: Oxford University Press.