



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA - UFSM
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**AÇÕES AFIRMATIVAS: A IGUALDADE E O ACESSO
PLENO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS GRUPOS
SOCIAIS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Toni Ronei Lopes

Santa Maria, RS, Brasil

2014

**AÇÕES AFIRMATIVAS: A IGUALDADE E O ACESSO
PLENO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS GRUPOS SOCIAIS
HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS**

Toni Ronei Lopes

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, Linha de Pesquisa Práticas Escolares e Políticas Públicas, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Educação.**

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Lopes, Toni Ronei

Ações Afirmativas: a igualdade e o acesso pleno à educação superior dos grupos sociais historicamente excluídos / Toni Ronei Lopes.-2014.

218 p.; 30cm

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2014

1. Ações Afirmativas 2. Políticas Públicas 3. Direitos Humanos Sociais Fundamentais 4. Princípio da Igualdade Material 5. Educação I. da Cunha, Prof. Dr. Jorge Luiz II. Título.

© 2014

Todos os direitos autorais reservados a Toni Ronei Lopes. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita mediante a citação da fonte.

E-mail: toni.r.lopes@hotmail.com

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

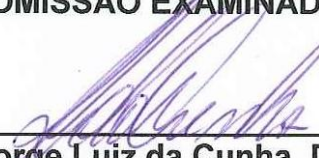
A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de
Mestrado

**AÇÕES AFIRMATIVAS: A IGUALDADE E O ACESSO PLENO À
EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS GRUPOS SOCIAIS
HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS**

Elaborado por
Toni Ronei Lopes

Como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:



Prof. Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Prof. Joe de Assis Garcia, Dr. (UTP/PR)



Profª. Liliansa Soares Ferreira, Dra. (UFSM)



Profª. Adriana Moreira da Rocha, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 19 de maio de 2014.

AGRADEÇO...

*em primeiro lugar ao meu **orientador**,
Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha,
pela orientação precisa que
me foi dada na elaboração desta pesquisa.
à minha **família** pela força e carinho,
e aos **amigos** e **colegas** que de alguma forma
colaboraram durante essa caminhada.*

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

AÇÕES AFIRMATIVAS: A IGUALDADE E O ACESSO PLENO À EDUCAÇÃO SUPERIOR DOS GRUPOS SOCIAIS HISTORICAMENTE EXCLUÍDOS

Autor: Toni Ronei Lopes

Orientador: Prof. Dr. Jorge Luiz da Cunha

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de maio de 2014.

A presente pesquisa objetiva analisar, a partir de um estudo interdisciplinar, que correlaciona Direito, Educação, Sociologia, e outras áreas afins, o ingresso na Universidade Federal de Santa Maria através do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social. O Brasil tem se notabilizado, historicamente, por ser um país onde as desigualdades sociorraciais imperam, seja pela má e inadequada distribuição de renda, associada à ausência de políticas públicas efetivas, ou mesmo, em virtude de uma cultura nacional discriminatória. A par destas constatações, primeiramente, far-se-á uma abordagem, tendo como foco o direito à educação, acerca da importância, impacto e repercussão dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos incorporados à legislação brasileira. Num segundo estágio, uma vez situado o direito à educação no ordenamento normativo pátrio, diante das controvérsias estabelecidas em torno da fundamentalidade dos direitos sociais no Brasil, discorrer-se-á, ao passo do Estado Democrático e Humanitário de Direito, modelo alicerçado no princípio da dignidade da pessoa humana, a respeito da efetividade, concretude e exigibilidade desses valores em face o Poder Público. Por fim, neste cenário, neoconstitucionalista, debruçar-se-á sobre o Programa de Inclusão Racial e Social adotado pela Universidade Federal de Santa Maria, com vistas a refletir e avaliar, sob a ótica do princípio da igualdade material, elemento nuclear da decisão do Supremo Tribunal Federal que, no julgamento da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186-2/DF declarou, no ano de 2012, a constitucionalidade do sistema de cotas na educação, os documentos que deram origem a Resolução N. 011/07, que instituiu na UFSM o Programa Afirmativo, visando projetar perspectivas no âmbito interno, e concomitantemente, demonstrar as posições dos Conselheir@s do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, CEPE, que melhor se compatibilizam com a ordem constitucional e socioeducacional brasileira.

Palavras-chave: Direitos humanos sociais fundamentais. Políticas públicas. Ações afirmativas. Educação. Princípio da igualdade material.

ABSTRACT

Dissertation of Masters
Post-graduate Program in Education – PPGE
Federal University of Santa Maria

AFFIRMATIVE ACTION: EQUALITY AND FULL ACCESS TO HIGHER EDUCATION SOCIAL HISTORICALLY EXCLUDED GROUPS

Author: Toni Ronei Lopes

Advisor: Dr. phil. Jorge Luiz da Cunha

Date and place of Defence: Santa Maria, May 19th, 2014.

This research aims to examine, from an interdisciplinary study that correlates Law, Education, Sociology, and other related areas, entry into the Federal University of Santa Maria through the Affirmative Action Program of Racial and Social Inclusion. Brazil has been noted historically for being a country where the socio-racial inequalities prevail, either by poor and inadequate income distribution, coupled with the absence of effective public policies, or even because of a discriminatory national culture. In addition to these findings, first, an approach will be made-by focusing on the right to education on the importance, impact and repercussions of International Human Rights Treaties incorporated into the Brazilian legislation. In a second stage, once situated the right to education in parental normative ordering, given the controversies established around the fundamentality of social rights in Brazil, will discuss up-while the humanitarian and democratic rule of law, based on the principle model of human dignity, of the effectiveness, concreteness and enforceability of these values in the face of the defaulting Government. Finally, in this scenario, neoconstitucionalista, will address about the Program Racial and Social inclusion adopted by the Federal University of Santa Maria, in order to reflect and evaluate, from the perspective of the principle of substantive equality, the core element of the decision Supreme Court which, in the judgment of action breach of fundamental precept paragraph nº.186-2/DF declared, in 2012, the constitutionality of the quota system in education, the documents that led to Resolution N. 011/07, which established in the Affirmative UFSM Program, aimed at the domestic level design perspective and concomitantly, demonstrating the positions of the Directors Council of Education Research and Extension, which best make compatible with the Brazilian socio-educational and constitutional order.

Keywords: Social fundamental human rights. Public policies. Affirmative action. Education. Material principle of equality.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Resolução N. 011/07.....	163
ANEXO II – Ata da 704ª Sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão	167

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	15
2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	23
3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	31
3.1 Direitos do homem: a internacionalização dos direitos fundamentais e a constitucionalização dos direitos humanos internacionais.....	31
3.1.1 Aspectos conceituais diferenciadores entre Direitos Humanos, Direitos do Homem e Direitos Fundamentais	31
3.1.2. As Repercussões Jurídicas e Socioeducacionais da Incorporação de Tratados Internacionais de Direitos Humanos ao Ordenamento Nacional	42
3.2 A topografia constitucional e a efetivação dos direitos sociais prestacionais no Brasil	61
3.2.1 A Educação como Direito Humano, Social e Fundamental do Cidadão Brasileiro	61
3.2.2 Do Estado Liberal ao Estado Social, e a (in)efetividade do Estado Constitucional Democrático e Humanitário de Direito	72
3.3 O Princípio da igualdade e as ações afirmativas como instrumento de concretização do direito à educação.....	86
3.3.1 A Evolução Histórica do Princípio da Igualdade	87
3.3.2 A Igualdade e a Compatibilidade do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social adotado pela UFSM.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS.....	151
ANEXOS	161

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Universidade Federal de Santa Maria instituiu, amparada na resolução nº. 009/2007, posteriormente revogada pela resolução nº. 011/2007¹, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, o qual resultou na alteração do processo seletivo para o ingresso nos cursos de graduação, propondo a divisão do certame em sistema A, para candidat@s autodeclarad@s afro-brasileiros; sistema B para candidat@s com necessidades especiais; sistema C para candidat@s egressos de escolas públicas; sistema D para candidat@s indígenas e sistema universal E, para os candidat@s que não se enquadram ou não desejam participar do vestibular utilizando o sistema de cotas como modalidade excepcional de acesso ao Ensino Superior.

As controvérsias estabelecidas em torno do Programa se alastram desde a sua implementação até os dias atuais, motivando debates acalorados junto à instituição de ensino, especialmente no meio acadêmico-social. Além das discussões travadas no âmbito administrativo, o Programa adotado pela UFSM tem suscitado, ainda, uma série de questionamentos perante os Tribunais, principalmente, por aqueles candidat@s que se sentem prejudicados com os novos critérios de admissão estabelecidos nos editais de seleção ao vestibular. Diante dessa problemática, entende-se que a pesquisa contribuirá para uma análise mais aprofundada a respeito da importância do sistema para materializar o acesso à educação superior aos sujeitos abrangidos por essas políticas públicas. A proposta

¹ O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando: Os textos internacionais de proteção aos direitos humanos de que o Brasil é signatário; Os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil previstos no art. 3º, da Constituição Federal, Os princípios e regras previstos na Constituição Federal sobre Educação, Cultura e Desporto e sobre as diretrizes para a formação de políticas e programas que contribuam positivamente para a erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, com vistas a construir uma sociedade mais equitativa; A necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no País, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas; A tradição da Universidade Federal de Santa Maria como pioneira em programas de inclusão social, por intermédio, entre outros, do PEIES e dos programas vinculados a PRAE; Finalmente, os princípios institucionais da UFSM e, dentre eles, o de democratizar ainda mais o acesso e permanência, em seus quadros, das populações em situação de desvantagem social e étnico-racial; O Parecer de Plenário do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, aprovado na 704ª Sessão, de 13 de julho de 2007, conforme Processo n. 23081.01469/2007-12; O Despacho n. 747 da Procuradoria Jurídica da UFSM, constante do Processo n. 23081.01469/2007-09. RESOLVE: CAPÍTULO I. DO ACESSO. Art. 1º Instituir, na Universidade Federal de Santa Maria, O Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social (Anexo 1).

é, nesse contexto, realizar uma abordagem acerca do ingresso na UFSM, através do sistema de cotas, levando-se em consideração o princípio da igualdade como elemento central de efetivação e inclusão dos grupos sociais e étnico-raciais que, por razões diversas, foram, historicamente, alijados.

A opção pelo presente objeto de pesquisa se justifica frente à atualidade da matéria e, ao mesmo tempo, em virtude das discussões incessantes estabelecidas nas mais diversas áreas a partir da adoção do Programa pela Universidade Federal de Santa Maria. A questão se mostra relevante sob todos os seus aspectos, visto que, perpassa por pontos sensíveis relacionados ao plano da dignidade humana, princípio fundamental a ser tutelado pelo Estado Democrático de Direito. A dignidade, valor moral e espiritual inerente à pessoa, realiza-se através da observância incondicional dos mais variados direitos previstos em nossa Carta Política, onde o direito à educação ocupa, por expressa disposição legal, um lugar de destaque no ordenamento nacional. Não obstante toda a consagração teórica a valores e princípios universais imanentes ao ser humano, na realidade, a exclusão e a discriminação de determinados grupos na sociedade é algo que há séculos vem se perpetuando, porém, o que se percebe em relação a esse comportamento sociologicamente reprovável, é a omissão estatal corroborada à resistência de parte da sociedade para com as políticas públicas de Ações Afirmativas, o que justifica, sobremaneira, a pertinência do debate em razão da relevância do conteúdo na ordem jurídica e socioeducacional.

A pesquisa pretende colaborar para uma melhor compreensão sobre a importância das discriminações positivas como forma de promover, mediante políticas de cunho distributivo e compensatório, a inserção de indivíduos que foram mantidos ao longo da história marginalizados, para que deste modo, possam, em igualdade de condições, desfrutarem das mesmas oportunidades de acesso à educação superior ofertadas aos demais grupos sociais e étnico-raciais não segregados. De igual forma, objetiva o estudo demonstrar a compatibilidade do sistema afirmativo para com as demais normas vigentes no País, em especial com a Constituição Cidadã de 1988, conforme ficou sedimentado na decisão proferida pelo Supremo Tribunal Federal no ano de 2012, no bojo da Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186 (ADPF 186), ajuizada pelo Partido Democratas (DEM) em face da política de cotas instituída pela Universidade Federal de Brasília (UnB). Nesse sentido, pautado na decisão da Corte constitucional brasileira, propõe-se, sob

o olhar da hermenêutica jurídica contemporânea, com vista no princípio da igualdade material, analisar os documentos e as respectivas fundamentações resolutivas que deram origem ao Programa no âmbito da UFSM, visando assinalar as posições que melhor se coadunam com ordem sócionormativa atual, bem como, projetar perspectivas sobre a manutenção pacífica do sistema de cotas, uma vez que, sabidamente, apesar dos 06 anos de sua implementação, o Programa adotado pela Universidade ainda vem sendo alvo de críticas e de ações judiciais.

Nesse contexto investigativo, o acesso equânime ao direito à educação se expressa como um valor fundamental de natureza social previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988. No Título VIII, da Carta da República, encontra-se, especialmente nos artigos 205 a 214, uma série de dispositivos que envolvem a concretização desse direito, inclusive, conferindo às instituições de ensino, autonomia administrativa para atuar, positivamente, objetivando esse fim. Entretanto, apesar de todo o amparo legal dispensado à educação no Brasil, ancorado em normas constitucionais, infraconstitucionais e internacionais sobre a matéria, existe certa divergência acerca de determinados pontos relacionados à concretização e efetivação destes direitos, dentre eles, destaca-se a controvérsia estabelecida em torno da possibilidade de se considerar direitos fundamentais os direitos sociais estabelecidos na Constituição. Há também, na atualidade, divergências doutrinárias e jurisprudenciais significativas a respeito do grau hierárquico e do posicionamento dos Tratados Internacionais incorporados ao ordenamento normativo brasileiro. Todas essas questões, associadas à falta de vontade política em nosso país, acaba por refletir no grau de realização e proteção jurídica dedicada aos direitos internamente positivados. Em obra intitulada “*A era dos direitos*”, Bobbio (1992, p. 5), ao tratar da ineficácia governamental na tutela dos direitos humanos, já advertia que “o problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los. Trata-se de um problema não filosófico, mas político”.

O Brasil é um país que apresenta desigualdades sociorraciais não apenas como produto da herança do escravismo, mas também, como reflexo da ausência de oportunidades a certos segmentos da sociedade, independentemente da cor da pele. Contudo, não podemos deixar de reconhecer que dentre os grupos

beneficiados pelo programa de Ações Afirmativas, os negros², em particular, são os que encontram maior resistência por parte de determinados setores da sociedade, embora exista flagrante rejeição a essas medidas com relação a outras categorias, igualmente, favorecidas pelo sistema de cotas. Indubitavelmente, a discriminação é uma chaga que acompanha a história nacional, e o chamado “mito da democracia racial” tem servido apenas para aumentar as desigualdades, impedindo que o Estado e a sociedade tomem medidas efetivas para enfrentar o problema. Nesse sentido, Freire (2001), tecendo considerações sobre o tema unidade e diversidade social, enfatiza que a discriminação velada, combinada com o aspecto distorcido de igualdade, tornaram-se características marcantes da sociedade brasileira.

Que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim? Que estranha maneira é essa de fazer História, de ensinar Democracia, espancando os diferentes para, em nome da Democracia, continuar gozando da liberdade de espancar! Com relação ainda ao futuro, gostaria de sublinhar duas outras compreensões da História, ambas imobilizadoras, deterministas. A primeira, que tem no futuro a pura repetição do presente. De modo geral assim é que pensam os dominadores. O amanhã para eles e para elas é sempre o seu presente de dominadores sendo reproduzido, com alterações adverbiais. Não há nesta concepção lugar para substantiva superação da discriminação racial, sexual, linguística, cultural, etc. Os negros continuam inferiores, mas, agora, podem sentar em qualquer lugar do ônibus... Os latino-americanos são boa gente, mas não são pontuais... Maria é uma excelente jovem. É negra mas é muito inteligente... Nos três exemplos a conjunção adversativa mas está grávida da ideologia autoritariamente racista, discriminatória (FREIRE, 2001, p. 19).

É sob esse prisma de desigualdades e discrepâncias que a adoção das chamadas políticas públicas de Ação Afirmativa se apresentam como meio de inclusão dos sujeitos menos favorecidos aos níveis mais elevados de educação, objetivando, essas medidas, a correção das diferenças sociais e discriminações raciais há muito tempo enraizadas no seio da sociedade. O acesso equânime ao ensino se mostra como elemento determinante para a evolução de toda a sociedade. Nesse caminho, ao destacar o aspecto embrionário da educação no contexto social, Jaeger (1995, p.3) assevera que “todo povo que atinge certo grau de desenvolvimento inclina-se naturalmente à prática da educação”.

² Nesta pesquisa, apesar de constar na Resolução a designação “afro-brasileiros”, será empregado o termo negro, pois representa a categoria preto e pardo, atualmente designada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) para classificar a população brasileira.

Por esse viés, constata-se que a educação envolve interesses que superam as individualidades do ser humano, pois cingi-se a valores intimamente ligados a conteúdo de dimensão e relevância social. A educação exerce um papel vital na evolução dos indivíduos em sociedade, caracterizando-se como um direito capaz de proporcionar o exercício da cidadania e a concretização da dignidade. O elevado grau de importância atribuído a esse direito, destacado pelo texto constitucional como um serviço público essencial a ser prestado pelo Estado brasileiro, implica em um novo olhar sobre a educação. Em razão de sua relevância institucional, a educação é a política pública mais eficiente para a construção de uma sociedade justa, livre e igualitária, bem como, para formação cultural do indivíduo em sociedade, valores esses fundamentais para um Estado que se diz Democrático de Direito (GORCZEVSKI, 2009).

O direito à educação se consolida em vista da observância dos direitos humanos. A sua importância se dá, justamente, em virtude da estreita ligação com componentes relacionados à vida e à dignidade humana. A sociedade brasileira, por mais contraditório que possa parecer, caminha na contramão de sua própria gênese, pois se notabiliza, a cada dia, pela não preservação destes direitos, contribuindo, decisivamente, para o fortalecimento das desigualdades sociorraciais, onde a exclusão e a discriminação fazem parte de um consagrado ciclo vicioso. Diante disso, a atuação do Estado na elaboração de políticas públicas tende a contribuir para o desenvolvimento da educação, refletindo diretamente na evolução social dos grupos menos favorecidos, possibilitando a inserção dos sujeitos socialmente fragilizados em instituições públicas e privadas conforme indicam as experiências realizadas em outros países. Assim, o acesso ao ensino superior por intermédio das Ações Afirmativas, identifica-se como instrumento de inclusão consectário na realização desses direitos, evidenciando-se como medidas prementes na busca da tão sonhada igualdade real.

A igualdade de direitos, ou seja, a igualdade formal, aquela positivada no *caput* do Art. 5º, da Constituição Federal, não é, por si só, suficiente para tornar acessíveis as igualdades de oportunidades, devendo ser sopesado, a fim de realizar a justiça social, as diferenças e as particularidades humanas em todos os seus níveis. O princípio da isonomia material, nesse universo, consubstancia-se como o núcleo central de compreensão dos direitos humanos e, por esse motivo, para que haja a efetivação plena deste princípio como política pública que almeja a

preservação da dignidade da pessoa humana, deve-se avaliar a pessoa, individualmente, levando-se em consideração o meio no qual ela se encontra, historicamente, inserida, sendo a discriminação positiva uma medida necessária sempre que a situação de fato exigir, pois visa, única e exclusivamente, proporcionar a igualdade de oportunidades em prol da justiça social.

Esse entendimento se aplica à realidade histórica brasileira, realidade esta marcada pela diversidade e discriminação, conceitos que, contraditoriamente, andam lado a lado em nosso país. A aplicação ponderada do princípio da igualdade assegura a adequação do Programa de Ações Afirmativas na educação, mostrando-se como uma medida apta a realizar de forma efetiva os fins previstos no ordenamento jurídico como um todo. Assim, não há óbice para que se realize em sede de interpretação constitucional uma mutação no que concerne a compreensão do princípio da igualdade, partindo de uma interpretação estática, negativa e formalista, para uma perspectiva dinâmica, positiva e material. Tal variação parte da premissa de que os anseios sociais clamam por uma atuação proativa do Estado brasileiro, exigindo o fim da neutralidade com o objetivo de concretizar o princípio da igualdade material. Silva (2003) assegura que as políticas públicas na área da educação buscam efetivar o mandamento constitucional de igualdade, possibilitando a inclusão dos grupos desfavorecidos para dentro das instituições de ensino superior:

Nas democracias ocidentais, com contornos de Estado do Bem-Estar Social, o princípio da igualdade material tem assento nas Cartas Constitucionais. É justamente na disciplina da ordem social, cristalizando aqueles direitos chamados de segunda geração, eis que buscam assegurar o acesso de todo o povo a determinados bens – como a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a previdência e a assistência social – que se vislumbra a clara iniciativa de trazer entre as pessoas maior igualdade material [...]. Busca-se tão só, com o manejo da ação afirmativa, através de um tratamento diferenciado, como por exemplo, mediante a adoção de cotas, que haja a introdução e absorção, na estrutura político-social, daqueles que de forma diversa restariam marginalizados (SILVA, 2003, p. 36 e 65).

Desta forma, o acesso à educação é proposta indispensável para que haja o desenvolvimento uniforme dos diversos segmentos que compõe a sociedade, sendo a sua consolidação fator fundamental na observância do princípio da dignidade humana, e esse, por conseguinte, condição *sine qua non* para o exercício da cidadania e alcance da justiça social. Por esse motivo, considerando as

desigualdades sociorraciais existentes no Brasil, faz-se necessária a atuação firme e objetiva do Estado, sobretudo na interpretação ponderada dos princípios e normas estabelecidos em nosso arcabouço normativo, criados, justamente, para resguardar os interesses dos mais necessitados. As Ações Afirmativas, nesse contexto, apresentam-se como medidas especiais, cujo desiderato é proporcionar o amparo a certos grupos que necessitam de proteção devido à situação de exclusão vivenciada historicamente, para que assim possam, em pé de igualdade, desfrutar das mesmas oportunidades proporcionadas aos demais cidadãos que não se encontram inseridos dentro dessa realidade de acentuada discriminação.

2 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

A proposta metodológica utilizada na presente investigação considera a utilização da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfico e documental. A pesquisa bibliográfica é fundamentada nos conhecimentos de bibliografias, ou seja, “é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados” (SEVERINO, 2007, p.122). Sua finalidade é colocar o pesquisador em contato com o que já se produziu e registrou a respeito do seu tema de pesquisa. Segundo Lankshear e Knobel (2008, p.109) a documental é, essencialmente, baseada em documentos, realizada para desenvolver uma postura normativa sobre uma questão educacional. “Utilizam os documentos existentes como um banco de dados, a partir dos quais são desenvolvidos argumentos para pontos de vista sobre ‘o que deveria ser’, ‘como as coisas poderiam melhorar’, ‘como é melhor entender ou encarar algo’ e assim por diante”. O material estudado é submetido a uma triagem, a partir da qual é possível estabelecer um plano de leitura, isto é, trata-se de uma revisão atenta e sistemática, que se faz a partir de fichamentos que servirão à fundamentação teórica do estudo.

Um segundo propósito envolve mobilizar e examinar um corpo de textos, para construir uma argumentação em torno do que consideramos ser a postura preferível, mais adequada, com maiores méritos-ativos, para ser assumida a respeito de algum tema educacional (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p.105).

Com relação à pesquisa bibliográfica, Vergara (2000) aponta dois aspectos em particular: fins e meios. Quanto aos fins, uma pesquisa exploratória e explicativa. Quanto aos meios, uma pesquisa bibliográfica, porque se valerá de bibliografias, que se refiram, especialmente, ao objeto de estudo. As diferentes contribuições científicas disponíveis sobre determinado tema são levadas em consideração, uma vez que auxilia na definição das estratégias para investigar o problema de pesquisa, na determinação dos objetivos, na construção de conjecturas, na fundamentação da justificativa, na escolha do tema e na organização dos dados finais para elaboração da pesquisa. Gil (2007) indica importantes diretrizes para o êxito da pesquisa bibliográfica, no que se refere à leitura, análise e interpretação de textos. Do ponto

de vista do autor, a pesquisa bibliográfica assume aspectos exploratórios, os quais visam proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo explícito. Envolve levantamento de dados bibliográficos, documentais e análise que estimulem a compreensão dos fenômenos.

As interpretações e análises dos materiais levantados, em especial da Ata do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, que deu origem ao Programa de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal de Santa Maria, realizaram-se por meio da hermenêutica constitucional. Através dessa abordagem foi possível confrontar, ponto a ponto, levando-se em conta o princípio da igualdade material, os votos proferidos por cada Conselheir@ na 704ª Sessão do CEPE, o que possibilitou atingir uma compreensão expressiva dos elementos apurados, indicando as posições que melhor se amoldam à realidade social e étnico-racial brasileira, particularmente, no que diz respeito à utilização do sistema de cotas.

A opção pela hermenêutica como forma de desvendar o objeto de pesquisa se deu em virtude da abordagem e do teor dos votos enunciados pelos Conselheir@s, uma vez que, analisando as manifestações externadas na Sessão de votação, percebeu-se que haviam sido invocados princípios constitucionais distintos (mérito, igualdade, autonomia, entre outros) para justificar ou rechaçar o Programa de Ações Afirmativas implantado pela UFSM. Por isso, lançou-se mão da hermenêutica como forma de se avaliar quais as posições que melhor se compatibilizam com o Estado Democrático e Humanitário de Direito.

Silva (2000) esclarece que a hermenêutica é o ramo da filosofia que estuda como se realiza a interpretação, tendo como significado o desvelar, revelar e expressar à luz do conhecimento os fenômenos ocultos nas páginas dos textos:

A ideia de que a hermenêutica como teoria da interpretação cabe a tarefa de fazer compreender o sentido do assunto, encontrar sustento na sua própria etimologia, a qual permite que se siga três orientações: expressar, interpretar e traduzir, para distinguir-se (SILVA, 2000, p.45).

Na compreensão da autora, enquanto teoria interpretativa válida, a hermenêutica tem sido empregada por consequente, em uma etapa inicial, entre três campos distintos: auxiliar nas discussões sobre a linguagem do texto; facilitar a exegese (interpretação) da literatura bíblica e guiar a jurisdição. No entendimento de Bastos (1997), a interpretação é a forma de aplicação da hermenêutica, ou seja,

interpretação é atividade, já a hermenêutica analisa abstratamente os enunciados, que podem presidir certa interpretação, de maneira que, a hermenêutica se consubstancia no estudo de como essa atividade deve ser levada a cabo. Com efeito, a interpretação é a aplicação desses enunciados a determinados objetos, elucidando-lhes o sentido, para a partir daí, ao menos no campo normativo, aplicar a regra aos casos concretos. Portanto, a hermenêutica jurídica³ clássica é a ciência que tem como objetivo a análise e a sistematização dos processos determinantes relativos ao sentido e ao alcance das normas. Quanto à hermenêutica constitucional, Zimmermann (2004) destaca que:

A hermenêutica constitucional objetiva o estudo das técnicas de interpretação da constituição, fornecendo os princípios basilares segundo o qual os operadores do Direito devem apreender o sentido das normas constitucionais. Difere-se, outro sim, de interpretação constitucional, porque esta consiste apenas no desvendar pragmático do significado da norma, com vistas à sua específica aplicação em caso concreto. Interpretar, ademais, não é se não conhecer a consistência de algo, as razões do seu aparecimento e as causas da sua elaboração (ZIMMERMANN, 2004, p. 165).

Dentro dessa compreensão, a hermenêutica constitucional assume o caráter de interpretação como técnica voltada para a elaboração de parâmetros de compreensão do conteúdo e do significado das normas constitucionais. “Neste processo dinâmico de concretização, o intérprete, após recorrer a critérios, ou princípios hermenêuticos adequados e específicos, obtém a partir do próprio ordenamento jurídico, um critério para dar uma resposta à questão que lhe é apresentada” (DINIZ, 2002, p. 232).

Ainda na visão do autor, o pesquisador deve buscar uma unidade sistemática entre: *o ato de interpretar, o objeto interpretado e o conteúdo da interpretação*. Para isso, é imprescindível, de início, a determinação de um sentido às normas interpretadas através de uma “perspectiva metodológica que se justifique pelos fins

³ A hermenêutica jurídica tem por objeto o estudo e a sistematização dos processos aplicáveis para determinar o sentido e o alcance das expressões do Direito. As leis positivas são formuladas em termos gerais; fixam regras, consolidam princípios, estabelecem normas, em linguagem clara e precisa, porém ampla, sem descer a minúcias. É tarefa primordial do executor a pesquisa da relação entre o texto abstrato e o caso concreto, entre a norma jurídica e o fato social, isto é, aplicar o direito. Para o conseguir, se faz mister um trabalho preliminar: descobrir fixar o sentido verdadeiro da regra positiva; e, logo depois, o respectivo alcance, a sua extensão. Em resumo, o executor extrai da norma tudo o que na mesma se contem: é o que se chama interpretar isto é, *determinar o sentido e o alcance das expressões do direito* (MAXMILIANO, 2003, p. 01).

práticos que o legislador e o aplicador pretendem alcançar, no momento histórico-prático da concreção” (DINIZ, 2002, p. 232). Pretende-se, com isso, dar funcionalidade à norma interpretada, através de uma atividade hermenêutica comprometida com a sua finalidade, privilegiando a intenção prática que se pretende alcançar com sua inserção na ordem jurídico-social.

Zimmermann (2004, p.166-174) aponta que para se interpretar as normas constitucionais, a hermenêutica estabelece determinados parâmetros norteadores, compreendidos pelos seguintes princípios: Princípio da Supremacia da Constituição; Princípio da Unidade da Constituição; Princípio da Imperatividade (ou da máxima efetividade) da norma constitucional; Princípio da Simetria Constitucional; Princípio da Presunção de constitucionalidade das normas infraconstitucionais; e pelos seguintes métodos de análises que tornam possível o processo interpretativo da constituição: Método Gramatical (ou Literal); Método Lógico; Método Histórico; Método Sistemático e Método Sociológico (Teleológico).

A utilização dos princípios e métodos como instrumentos de hermenêutica na moderna concepção de análise normativa deve se afastar de interpretações exclusivamente objetificantes⁴, que não contemplem uma visão interpretativa da realidade, voltada à evolução histórica e social, uma vez que o intérprete não está isolado dessa realidade, da qual inexoravelmente faz parte. O entendimento da essência normativa, e sua possibilidade de adequação ao fato concreto, baseiam-se no caráter crítico de um indivíduo conectado ao contexto sociocultural que deu origem à norma, ou que pelo menos dela tenha conhecimento.

Com efeito, Häberle⁵ (2002) abarca a ideia de que a teoria hermenêutica deve aproximar o tema Constituição da realidade constitucional, ampliando o leque de

⁴ Segundo Streck (1999, p. 234) “a autenticidade da interpretação exsurgerà da possibilidade de o intérprete apropriar-se deste compreendido. A apropriação do compreendido passa a ser a sua condição de possibilidade de poder fazer uma interpretação que supere o conteúdo reprodutor/reprodutivo e objetificante representado por esse *habitus dogmaticus* que é o sentido comum teórico dos juristas”. Há a necessidade de adequação do sistema com o mundo dos fatos.

⁵ O alemão Peter Häberle, um dos maiores constitucionalistas do nosso tempo, tem no pensamento hermenêutico a reflexão do dispositivo processual denominado de *amicus curiae*, instrumento voltado à informação e participação democrática. De acordo com Medina (2010, p. 170), o ingresso do *amicus curiae* no direito brasileiro contribuiu positivamente para o aumento das alternativas interpretativas do processo de tomada de decisões, promovendo a abertura procedimental e a pluralização da jurisdição constitucional. *Amicus Curiae*. Glossário Jurídico do STF. Descrição do Verbetes: “Amigo da Corte”. Intervenção assistencial em processos de controle de constitucionalidade por parte de entidades que tenham representatividade adequada para se manifestar nos autos sobre questão de direito pertinente à controvérsia constitucional. Não são

participantes do processo de interpretação, avançando de “um modelo de interpretação *fechada*”, restrita aos operadores do direito e demais elementos do Estado, para a ideia de uma “sociedade aberta, pluralista e democrática” de intérpretes da Constituição (*von der geschlossenen Gesellschaft der verfassungsintepreten zur verfassungsintepretation durch und für die offenegesellschaft*⁶) os quais estejam potencialmente vinculados todos os órgãos estatais e grupos sociais, não sendo possível estabelecer, dentro dessa nova realidade, um *numerus clausus* de intérpretes constitucionais.

A estrita correspondência entre vinculação (à Constituição) e legitimação para a interpretação perde, todavia, o seu poder de expressão quando se consideram os novos conhecimentos da teoria da interpretação: interpretação é um processo aberto. Não é, pois, um processo de passiva submissão, nem se confunde com a recepção de uma ordem. A interpretação conhece possibilidades e alternativas diversas. A vinculação se converte em liberdade na medida que se reconhece que a nova orientação hermenêutica consegue contrariar a ideologia da subsunção. A ampliação do círculo dos intérpretes aqui sustentada é apenas a consequência da necessidade, por todos defendida, de integração da realidade no processo de interpretação. É que os intérpretes em sentido amplo compõem essa realidade pluralista. Se se reconhece que a norma não é uma decisão prévia, simples e acabada, há de se indagar sobre os participante no seu desenvolvimento funcional, sobre as forças ativas da *law in publicaction* (personalização, pluralização da interpretação constitucional) (HÄBERLE, 2002, p. 30).

Sob esse olhar, a hermenêutica constitucional não deve mais ficar confinada a um grupo fechado de pessoas, restrita apenas aos órgãos estatais, mas deve ser aberta a todos que estejam submetidos à norma, sendo esses destinatários, legítimos intérpretes, num interessante processo de revisão da metodologia jurídica tradicional. Observa-se que a partir de um conceito mais amplo de hermenêutica, esses grupos passariam a representar forças produtivas de interpretação em sentido *lato*, atuando, ao menos como pré-intérpretes constitucionais, pois dentro da estrutura normativa do Estado, deve prevalecer sempre, em virtude da responsabilidade jurisdicional, a interpretação final a ser fornecida por Juízes e

partes dos processos; atuam apenas como interessados na causa. Em: <http://www.stf.jus.br/portal/glossario/verVerbete.asp?letra=A&id=533>, Acesso em 10 abril de 2013. A primeira audiência pública realizada no Brasil, em processo jurisdicional de controle concentrado de constitucionalidade, ocorreu em 2007 na ADI nº. 3.510, proposta pela PGR contra a utilização de células tronco de embriões humanos em pesquisas. Cita-se, também, a figura do *amicus curiae* na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186, que tratou de examinar a constitucionalidade das políticas públicas de Ação Afirmativa no campo da educação.

⁶ Hermenêutica e mutação constitucional: “De uma sociedade fechada dos intérpretes da Constituição para uma interpretação constitucional pela e para uma sociedade aberta”.

Tribunais⁷. Assim, quanto mais pluralista for a sociedade, mais aberto e democrático serão os critérios de interpretação (HÄBERLE, 2002).

Nesse sentido, com base nos hodiernos métodos e princípios de hermenêutica constitucional, como forma de solucionar a questão de pesquisa, buscou-se investigar de que maneira a categoria igualdade foi apropriada pelos diferentes grupos de interesse (discentes, docentes, movimentos sociais, servidores, etc.) representados pel@s Conselheir@s na Sessão de votação, em defesa ou desaprovação dos argumentos construídos no transcorrer do processo administrativo que resultou na aprovação da Resolução nº. 011, de 03/08/2007, pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, através da qual se instituiu, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de inclusão Racial e Social, indicando, nessa perspectiva, as possíveis repercussões dessa apropriação na construção de uma ferramenta de gestão universitária que busca contribuir para a consolidação de um Estado Democrático e Humanitário de Direito. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa abrangeu as seguintes etapas:

Primeiramente, procurou-se compreender os aspectos conceituais diferenciadores entre direitos humanos, direitos do homem e direitos fundamentais, tendo em vista que esses elementos se mostram essenciais na evolução dos demais pontos desenvolvidos no trabalho, especialmente porque o estudo da temática “Educação e Direitos Humanos (Ações Afirmativas)” exige, para sua plena realização no contexto educacional, social e jurisdicional, a correta e adequada compreensão do que significa cada um desses enunciados. A par destas constatações, foi possível realizar abordagens acerca da incorporação dos Tratados Internacionais de direitos humanos ao ordenamento normativo nacional, demonstrando os reflexos dessa absorção sobre as legislações vigentes, e também, em face daquelas que venham a ser promulgadas em nosso país, com ênfase nas direcionadas, particularmente, à consolidação do direito à educação. Num segundo estágio,

⁷ Na realidade, a interpretação judicial, ao conferir sentido de contemporaneidade à Constituição, nesta vislumbra um documento vivo a ser permanentemente atualizado, em ordem a viabilizar a adaptação do “*corpus*” constitucional às novas situações sociais, econômicas, jurídicas, políticas e culturais surgidas em um dado momento histórico, para que, mediante esse processo de “*aggiornamento*”, o estatuto fundamental não se desqualifique em sua autoridade normativa, não permaneça vinculado a superadas concepções do passado, nem seja impulsionado, cegamente, pelas forças de seu tempo. Ou, em outras palavras, a interpretação emanada dos Juízes e Tribunais será tanto mais legítima quanto mais fielmente refletir, em seu processo de concretização, o espírito do tempo, aquilo que os alemães denominam “*Zeitgeist*”. Min. Celso de Mello, Voto (vista), Recurso Extraordinário n.º 466.343-1/SP, em 12/03/2008.

contextualizou-se a educação na estrutura normativa estatal, definindo-a como um direito humano, social e fundamental a ser prestado pelo Estado brasileiro, destacando a importância, e ao mesmo tempo, as dificuldades enfrentadas na efetivação das políticas públicas sociais educacionais no Brasil, considerando-se, entre outras questões trazidas a efeito, as teorias da reserva do possível e mínimo existencial. Por fim, num terceiro momento, visando o entrelaçamento dos assuntos abordados ao longo da pesquisa, analisou-se, item a item, a partir da evolução histórica do princípio da igualdade e do atual paradigma do Estado Democrático e Humanitário de Direito, os respectivos votos de cada Conselheir@, constantes na Ata da 704ª Sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, demonstrando a compatibilidade material do Programa de Inclusão Racial e Social implantado pela Universidade Federal de Santa Maria.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 Direitos do homem: a internacionalização dos direitos fundamentais e a constitucionalização dos direitos humanos internacionais

3.1.1 Aspectos conceituais diferenciadores entre Direitos Humanos, Direitos do Homem e Direitos Fundamentais

Para melhor compreensão dos institutos a serem desenvolvidos no decorrer da pesquisa, faz-se necessário, no desígnio de demarcar o objeto de estudo e de esclarecer algumas confusões as quais, geralmente, surgem, quando se abordam temas relacionados a direitos desta natureza, analisar as diferenciações conceituais existentes entre direitos humanos, direitos do homem e direitos fundamentais. As impropriedades terminológicas cometidas por autores(as) das mais diversas áreas, sobretudo os vinculados às ciências jurídicas, tem contribuído para gerar dúvidas e provocar discussões a respeito do real sentido de cada uma dessas expressões. Há de se advertir, de início, que o interesse em classificar esses direitos não é meramente teórico, haja vista que, como se verá mais adiante, existe grande relevância prática e consequências jurídico-sociais no âmbito interno do país, em saber, especialmente, se um direito constitucionalmente assegurado é, ou não, direito fundamental.

O primeiro passo nessa caminhada deve ser dado, naturalmente, na direção de onde se encontram inserido cada um desses enunciados. Assim, conforme assinalado anteriormente, tanto em sede doutrinária⁸, quanto no âmbito do direito positivado⁹, verifica-se a vasta utilização dos termos direitos humanos, direitos do

⁸ “A doutrina jurídica decorre do resultado da atividade intelectual científico-jurídica dos juristas. Os estudos realizados pelos juristas, na interpretação do direito, na elaboração de conceitos jurídicos, constituem o que denominamos doutrina” (SIQUEIRA JR., 2009, p. 97).

⁹ “Direito positivo é o conjunto de princípios e regras que regem a vida social de determinado povo em determinada época. Diretamente ligado ao conceito de vigência, o direito positivo, em vigor para um povo determinado, abrange toda a disciplina da conduta humana e inclui as leis votadas pelo poder competente, os regulamentos e as demais disposições normativas, qualquer que seja a sua

homem e direitos fundamentais. Exemplificativamente, o TÍTULO I, art. 4º, inciso II, da Constituição Federal de 1988, apresenta disposição normativa expressa estabelecendo que a República Federativa do Brasil, em suas relações internacionais, rege-se pelo princípio da prevalência dos direitos humanos; já o art. 5º, § 1º, do TÍTULO II, dispõe que as normas definidoras de direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

Em linhas gerais, observa-se que apesar de não estarem classificados dentro de um mesmo tópico da Lei Maior (I - Dos Princípios Fundamentais e II - Dos Direitos e Garantias Fundamentais), os dois institutos encontram previsão no ordenamento jurídico pátrio, isto é, estão representados na legislação constitucional brasileira. No mesmo sentido, é inegável o fato de que, independentemente de onde estejam distribuídos na Constituição, ambos os diplomas objetivam, precipuamente, a proteção do ser humano. Por essas razões, ao menos sob o ponto de vista formal, pode-se dizer que os direitos humanos e os direitos fundamentais possuem equivalente conteúdo normativo, ou seja, referem-se a um arcabouço de normas que visam garantir a proteção dos bens jurídicos mais sensíveis relacionados à vida e à dignidade humana. Apesar da aparente similitude, não se pode afirmar que essas expressões são sinônimas, pois, notadamente, há na teoria, clássicas distinções conceituais entre elas.

Conforme adverte Silva (2002), os direitos da pessoa humana vêm sofrendo no decorrer dos anos uma constante ampliação e transformação, o que resulta na dificuldade de se estabelecer parâmetros conceituais precisos que possam delimitar com exatidão a linha tênue que separa cada um desses direitos. Somado a isso, como se pode notar, tem-se a utilização indiscriminada desses termos por boa parte dos escritores que tratam da matéria:

No envolver histórico dificulta definir-lhes um conceito sintético e preciso. Aumenta essa dificuldade a circunstância de se empregarem várias expressões para designá-los, tais como: direitos naturais, direitos humanos, direitos do homem, direitos individuais, direitos públicos subjetivos, liberdades fundamentais, liberdades públicas e direitos fundamentais do homem [...]. Direitos humanos é a expressão preferida nos documentos internacionais. Contra ela, assim, como contra a terminologia direitos do homem, objeta-se que não há direito que não seja humano ou do homem, afirmando-se que só o ser humano pode ser titular de direitos. Talvez já não

espécie. Por definir-se em torno de um lugar e de um espaço é variável, por oposição ao que os jusnaturalistas entendem ser o direito natural” (PEREIRA, 1987, p. 230).

mais assim, porque, aos poucos, se vai formando um direito de proteção dos animais (SILVA, 2002, p.175-176).

De fato, o catálogo de direitos cresce, gradativamente, à medida que se estabelecem novas exigências culturais, modificando-se de acordo com o momento histórico vivenciado por cada sociedade, o que torna a missão de diferenciá-los extremamente tormentosa. Para dificultar ainda mais a compreensão a respeito das diferenças que os cercam, a literatura não oferece uma definição uniforme que permita estabelecer uma distinção clara e precisa entre esses preceitos. Todavia, é importante realçar que embora exista certa confusão teórico-doutrinária sobre o verdadeiro significado desses termos, tal descuido não se fez presente no texto constitucional brasileiro. Em relação às duas primeiras categorias, percebe-se, nitidamente, que o legislador foi específico ao redigir na Constituição de 1988 as diferentes espécies normativas, tanto que, quando se refere a questões relacionadas ao plano internacional, indica literalmente à expressão direitos humanos¹⁰, e quando aborda os valores positivados no bojo da própria Carta Magna, faz referência expressa ao conteúdo normativo o qual denomina de direitos fundamentais¹¹, deixando claramente consignado de que não se tratam de expressões idênticas.

Bonavides (2004) alerta para a imprecisão terminológico-conceitual que acomete a maioria dos(as) autores(as) que tratam sobre essa temática em suas obras, atribuindo às diferentes matizes do direito comparado¹² o uso de nomenclaturas variadas para designar esses institutos, resultando, historicamente, em interpretações equivocadas e distorcidas a respeito do verdadeiro significado de cada uma dessas expressões:

A primeira questão que se levanta com respeito à teoria dos direitos fundamentais é a seguinte: podem as expressões direitos humanos, direitos

¹⁰ Art. 4º. A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II - prevalência dos direitos humanos [...].

¹¹ Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] § 1º - As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata [...].

¹² É um método que visa à comparação entre institutos ou sistemas jurídicos pertencentes a diversos países ou épocas, com o fim de determinar as semelhanças e as diferenças existentes entre eles. Ou, nos dizeres de Almeida “O direito comparado (ou estudo comparativo de direitos) é a disciplina jurídica que tem por objeto estabelecer sistematicamente semelhanças e diferenças entre ordens jurídicas” (1998, p. 9).

do homem e direitos fundamentais ser usadas indiferentemente? Temos visto nesse tocante o uso promíscuo de tais denominações na literatura jurídica, ocorrendo porém o emprego mais frequente de direitos humanos e direitos do homem entre autores anglo-americanos e latinos, em coerência aliás com a tradição e com a história, enquanto a expressão direitos fundamentais parece ficar circunscrita à preferências dos publicistas alemães (BONAVIDES, 2004, p. 560).

Segundo se observa, vem ocorrendo certa despreocupação teórica no uso desses termos, sendo utilizados, na maioria das vezes, um pelo outro de forma indistinta, como se unívocos fossem. Aliado a isso, devido aos pontos de convergência existentes entre esses institutos, torna-se ainda mais difícil a tarefa de distingui-los de maneira clara e precisa. Por essa razão, uma vez utilizados apenas os critérios de conteúdo e destinação da norma, obviamente, não se chegará à conclusão acerca das diferenças que os separam, permanecendo, assim, o ponto de escuridão tradicionalmente estabelecido nesse caso.

Com efeito, no intuito de evidenciar as diferentes características que circundam cada um dos enunciados, foram desenvolvidos, ao longo dos tempos, parâmetros conceituais específicos para melhor elucidar a questão. De acordo com a concepção de Sarlet (2010), o aspecto espacial da norma, apresenta-se como um dos principais fatores adotados pela doutrina para se determinar a distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais:

Assume atualmente especial relevância a clarificação da distinção entre as expressões 'direitos fundamentais e direitos humanos', não obstante tenha também ocorrido uma confusão entre os dois termos. Neste particular, não há dúvidas de que os direitos fundamentais, de certa forma, são também sempre direitos humanos, no sentido de que seu titular sempre será o ser humano, ainda que representado por entes coletivos. Em que pese sejam ambos os termos comumente utilizados como sinônimos, a explicação corriqueira e, diga-se de passagem, procedente para a distinção é de que o termo 'direitos fundamentais' se aplica para aqueles direitos do ser humano reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo de determinado Estado, ao passo que a expressão 'direitos humanos' guardaria relação com os documentos de direito internacional, por referir-se àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal, independentemente de sua vinculação com determinada ordem constitucional, e que, portanto, aspiram à validade universal, para todos os povos e tempos, de tal sorte que revelam um inequívoco caráter supranacional (internacional) (SARLET, 2010, p. 29).

Com arrimo nessa doutrina, nota-se que a diferença entre eles diz respeito às fontes das quais emergem estes direitos. No caso dos direitos fundamentais, a expressão designa posições jurídicas adotadas e reconhecidas internamente por

certo Estado na esfera do direito constitucional. Para ser ainda mais específico, pode-se assegurar que, sob o viés jurídico-normativo, somente podem ser intitulados como direitos fundamentais aqueles preceitos que foram incorporados ao ordenamento constitucional de um determinado país. Dentro dessa perspectiva, chega-se à conclusão, então, de que inexistem direitos fundamentais decorrentes da Lei. A fonte originária destes direitos é a Constituição Federal. A Lei, ou a legislação infraconstitucional, quando muito, irá regulamentar o exercício do direito fundamental, mas nunca criá-lo diretamente.

Por outro lado, o termo direitos humanos se refere mais especificamente aos direitos básicos conquistados ao longo da nossa história, fruto de um lento e gradual processo de internacionalização e universalização, sedimentados em um espaço simbólico de permanente luta social, reconhecidos e atualizados no âmbito dos documentos de direito público internacional (Tratados e Convenções internacionais). Nesse contexto, os direitos humanos surgiram, gradativamente, à medida que as sociedades foram trilhando novos caminhos, desenvolvendo-se à sombra de determinados acontecimentos históricos. Sobre o tema, Bobbio (1992, p. 5) enfatiza que “os direitos humanos, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas”.

Trindade (2003) afastando-se da aclamada teoria geracional¹³, prega a homogeneidade e não o fracionamento dos direitos humanos. Na visão do autor, os direitos humanos formam um conjunto de valores que se inter-relacionam no tempo

¹³ “Para ilustrar a evolução de direitos, um jurista tcheco, naturalizado francês, chamado Karel Vasak, desenvolveu uma ideia bastante interessante que ficou conhecida como ‘teoria das gerações de direitos’. Curiosamente essa teoria surgiu por acaso. Por volta do ano de 1979, Vasak havia sido convidado para proferir a aula inaugural no Curso do Instituto Internacional dos direitos do homem em Estrasburgo. Sem muito tempo para preparar uma exposição, ele lembrou a bandeira Francesa, cujas cores simbolizam a liberdade, a igualdade e a fraternidade. Com base nisso, e sem maiores pretensões, desenvolveu a referida teoria, buscando, metaforicamente, demonstrar a evolução dos direitos fundamentais. Quem narrou essa história, foi o professor Antônio Augusto Cançado Trindade, que é um dos mais respeitados juristas brasileiros no exterior, sendo membro da Corte Interamericana de Direitos Humanos, sediada em São José, na Costa Rica. [...]. A expressão geração de direitos tem sofrido várias críticas da doutrina nacional e estrangeira, pois o uso do termo geração pode dar a falsa impressão da substituição gradativa de uma geração por outra, o que é um erro, já que, por exemplo, os direitos de liberdade não desaparecem ou não deveriam desaparecer quando surgem os direitos sociais e assim por diante. Na verdade, todo o Estado Democrático de Direito é alicerçado nos direitos de primeira geração, de modo que seria inconcebível que eles cedessem lugar aos direitos de segunda geração. O processo é de acumulação e não de sucessão” (MARMELESTEIN, 2008, p. 40-56-57).

e no espaço, coexistindo e se modificando de acordo a evolução cultural das sociedades, não sendo mais admitida a ideia de sucessão entre uma dimensão e outra de direitos, conforme deixa entender a clássica teoria da geração de direitos.

A visão compartimentalizada dos direitos humanos pertence ao passado, e, como reflexo dos confrontos ideológicos de outrora, já se encontra há muito tempo superada. O agravamento das disparidades socioeconômicas entre os países, e entre as camadas sociais dentro de cada país, provocou uma profunda reavaliação das premissas das categorizações de direitos. A fantasia nefasta das chamadas “gerações de direitos”, histórica e juridicamente infundada, na medida em que alimentou uma visão fragmentada ou atomizada dos direitos humanos, já se encontra devidamente desmistificada. O fenômeno que hoje testemunhamos não é o de uma sucessão, mas antes, de uma expansão, cumulação e fortalecimento dos direitos humanos consagrados, consoante uma visão necessariamente integrada de todos os direitos humanos (TRINDADE, 2003, p. 488).

Por esse viés, constata-se que, de certo modo, existe uma estreita ligação entre direitos humanos e direitos fundamentais, sobretudo no que tange aos destinatários da norma. Porém, ao mesmo tempo em que em alguns pontos eles se aproximam, em outros, nitidamente se afastam. Observa-se que as normas de direitos fundamentais possuem traços característicos que as diferenciam em certos aspectos das normas de direitos humanos, dentre os quais se insere a capacidade de positivação de seus preceitos no ambiente interno de determinado Estado, diferentemente, do que advém com relação aos direitos humanos, eis que estes se referem, tradicionalmente, a posições jurídicas externas que se reconhecem a todo o ser humano, independentemente de vinculação com determinada ordem jurídico-constitucional. Com base nisso, pode ser dito que humanos seriam os direitos cuja validade transcende as fronteiras de um determinado país, porque calcados em fontes supranacionais, sendo o gênero do qual emergem as demais espécies de direitos fundamentais.

Em vista dessas assertivas, denota-se, de maneira geral, que enquanto as normas de direitos humanos constantes em tratados internacionais têm como destinatários todos os seres humanos, indistintamente, tendo a sua validade condicionada apenas à incorporação de cada país, as normas de direito fundamental possuem como beneficiários, por excelência, tão somente aqueles cidadãos que se encontram sob a égide de um determinado Estado. Atrelados a essa concepção, estão Mendes, Coelho e Branco (2008):

Outra característica associada aos direitos fundamentais diz com o fato de estarem consagrados em preceitos da ordem jurídica. Essa característica serve de traço divisor entre as expressões direitos fundamentais e direitos humanos. [...]. A expressão direitos humanos, ainda, e até por conta da sua vocação universalista, supranacional, é empregada para designar pretensões de respeito à pessoa humana, inseridas em documentos de direito internacional. Já a locução direitos fundamentais é reservada aos direitos relacionados com posições básicas das pessoas, inscritos em diplomas normativos de cada Estado. São direitos que vigem numa ordem jurídica concreta, sendo, por isso, garantidos e limitados no espaço e no tempo, pois assegurados na medida em que cada estado os consagra (MENDES; COELHO; BRANCO, 2008, p. 244-245).

Segundo Canotilho (2002, p. 369), embora estes termos sejam utilizados, na maioria das vezes, como sinônimos, na prática não devem ser confundidos, porque cada um deles, em sua medida, encontra-se carregado de características e dimensões próprias. De acordo com o autor lusitano, os direitos do homem partiriam da própria natureza humana e daí o seu caráter intertemporal, universal e inviolável, sendo válidos a todos os povos e em todos os tempos, ou seja, estão carregados de dimensão “jusnaturalista¹⁴-universalista”. Já os direitos fundamentais seriam direitos do homem, “jurídico-institucionalmente” garantidos, delimitados “espacio-temporalmente”, que de forma objetiva foram consagrados numa determinada ordem jurídica constitucional.

Como se vê, além da confusão estabelecida, há na realidade uma verdadeira banalização no uso desses termos, particularmente, no que tange a expressão direitos humanos e fundamentais, sendo muitas vezes, utilizadas inúmeras expressões para se referir ao mesmo objeto, ou, uma única palavra para identificar objetos com significados distintos. Mazzuoli (2007), ao seu turno, faz uma análise conceitual pormenorizada acerca de cada um dos enunciados, diferenciando, nesse plano, os denominados direitos do homem:

a) Direitos do homem – é expressão de cunho mais naturalista (*rectius: jusnaturalista*) que jurídico-positivo. Conota a série de direitos naturais (ou ainda não positivados) aptos à proteção global do homem. São direitos que, em tese, ainda não se encontram nos textos constitucionais ou nos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos. Contudo, nos dias atuais, é muito difícil (ou quase impossível) existir direito conhecível que ainda não conste de algum documento escrito, seja interno ou (sic) de índole internacional. **b) Direitos fundamentais** – é expressão mais afeta à

¹⁴ “A teoria *jusnaturalista* fundamenta os direitos humanos em uma ordem superior universal, imutável e inderrogável. Por essa teoria, os direitos humanos não são criação dos legisladores, tribunais ou juristas, e consequentemente, não podem desaparecer da consciência dos homens” (MORAES, 2002, p. 34).

proteção constitucional dos direitos dos cidadãos. Ligam-se, assim, aos aspectos ou matizes constitucionais (internos) de proteção, no sentido de já se encontrarem positivados nas Constituições contemporâneas. Tais direitos devem constar de todos os textos constitucionais, sob pena de esse instrumento chamado Constituição perder totalmente o sentido de sua existência. **c) Direitos humanos** – são, por sua vez, direitos inscritos (positivados) em tratados ou em costumes internacionais. Ou seja, são aqueles direitos que já ascenderam ao patamar do Direito Internacional Público. Dizer que os “direitos fundamentais” são mais facilmente visualizados, pelo fato de estarem positivados no ordenamento jurídico interno (constituição) de determinado Estado é afirmação falsa (MAZZUOLI, 2007, p. 736).

Os direitos do homem, nesse particular, diferem-se pontualmente em relação aos demais direitos estudados, pois dizem respeito a valores ético-políticos que por algum motivo ainda não foram positivados. Esses direitos estariam, conforme asseguram os juristas, em um estágio pré-positivo, correspondendo a “instâncias ou valores éticos anteriores ao direito positivo, ou até mesmo acima deles, como ficou decidido pelo Tribunal de Nuremberg¹⁵” (MARMELESTEIN, 2008. p.25). Segundo este o autor, os direitos do homem possuem um conteúdo intrínseco bastante semelhante ao direito natural, já que não seriam direitos propriamente ditos, mas algo que surge antes com objetivo de fundamentá-los. Estes direitos são considerados a matéria prima dos direitos fundamentais, ou melhor, os direitos fundamentais são os direitos do homem constitucionalmente positivados.

Apesar dos descuidos teóricos no que se refere à expressão “direitos do homem”, o problema maior reside ainda com relação à confusão criada em torno das expressões direitos humanos e direitos fundamentais. Em relação a eles, assinala-se, conforme se tem observado até aqui, que apesar de possuírem similar conteúdo normativo, existem traços, mesmo estreitos, que os diferenciam. Nesse ponto, cabe destacar que essa distinção conceitual, via de regra, não implica em afastamento ou incomunicabilidade desses institutos, muito pelo contrário, propicia a interação recíproca desses direitos, baseada, essencialmente, no acolhimento mútuo da norma – fundamental ou humana – pelo outro sistema jurídico que encontre consagração. Assim, não raramente os direitos humanos internacionais encontram amparo nos direitos fundamentais consagrados pelo Estados e estes, a seu turno,

¹⁵ “O julgamento de Nuremberg durou 218 dias. Traduzido para 4 idiomas (inglês, russo, francês e alemão), contou com 240 testemunhas, 27 advogados e 54 defensores legais. Em suas defesas, todos os réus alegavam inocência, já que estavam *cumprindo ordens*” (SILVEIRA, 1995, p. 234).

muitas vezes acolhem no seu catálogo de direitos fundamentais constitucionais os direitos humanos proclamados em Tratados e Convenções Internacionais.

De modo geral, Sarlet (2006) filia-se a tal posicionamento, mas assevera que embora esses direitos se complementem, pois imbricados entre si, não se pode deixar de considerar os pontos in comuns estabelecidos entre as duas categorias, principalmente porque essas desigualdades se refletem no campo da eficiência normativa. Em se tratando de efetividade, esta pode ser entendida como o grau de realização do direito no desempenho de sua função social, estando diretamente relacionada com nível de proximidade estabelecida entre o dever ser normativo e o ser configurado no mundo real.

Importa, por ora, deixar aqui devidamente consignado e esclarecido o sentido que atribuímos às expressões “direitos humanos” (ou direitos humanos fundamentais) e “direitos fundamentais”, reconhecendo, ainda uma vez, que não se cuida de termos reciprocamente excludentes ou incompatíveis, mas sim, de dimensões íntimas e cada vez mais inter-relacionadas, o que não afasta a circunstância de se cuidar de expressões reportadas a esferas distintas de positivação, cujas consequências práticas não podem ser desconsideradas (SARLET, 2006, p. 42).

Nesse contexto, o nível de eficiência e aplicabilidade dessas normas se apresenta também como um fator importante de distinção entre os dois preceitos. No caso dos direitos fundamentais, por se tratar de dispositivos que encontram amparo imediato na estrutura jurídico-administrativa do Estado, particularmente em face da existência de instâncias dotadas do poder de fazer cumprir as legislações no âmbito normativo interno, o grau de correspondência jurídica atinge níveis mais elevados, propiciando um aumento significativo no nível de proteção e efetivação destes direitos dentro do cenário nacional. Diferentemente do que sobrevém em relação aos direitos humanos, uma vez que estes, ao menos em regra, não possuem na esfera do direito internacional o mesmo aparato jurídico que proporcione uma condição semelhante de aplicação e efetividade das normas previstas em Tratados e Convenções Internacionais.

Com efeito, adverte-se que é sob o prisma da proteção e da efetividade que esses direitos realmente se distanciam, porque na ordem interna, onde se encontram previstos os direitos fundamentais, devido ao aparelhamento estatal, os mecanismos de implementação e aplicação de seus fundamentos são mais céleres e eficazes do que os estipulados na ordem internacional, onde particularmente se

encontram as declarações de direitos humanos¹⁶. Assim, se é verdade que um direito fundamental se evidencia por estar recepcionado, internamente, por alguma cláusula de direito positivo, é fato também que, no direito estrangeiro, esse método de associação pode variar. No caso do direito brasileiro, como nos sistemas que lhes são semelhantes, os direitos fundamentais se definem como direitos constitucionais, e essa característica, em contraponto com as inerentes aos direitos humanos, os colocam em uma situação jurídica diferenciada. As normas que abrigam os direitos fundamentais se impõem a todos os poderes constituídos, até mesmo ao poder de reforma da Constituição (MENDES; COELHO; BRANCO, 2008).

Souza (1999), por sua vez, reforça esse entendimento e reconhece que o sistema legal internacional carece de mecanismos específicos de aplicação de suas fontes, especialmente em virtude da ausência de um organismo mundial que possua um conjunto de instituições voltadas a fazer cumprir a legislação internacional, caracterizando-se, assim, como uma unidade descentralizada de Poder. A baixa efetividade dessas normas se deve às particularidades inerentes ao próprio sistema de direito internacional, mas, no entanto, não se pode confundir, do ponto de vista teórico, eficácia da norma com sua validade ou existência. No caso dos documentos internacionais, local de origem das fontes de direitos humanos, compreende-se, como tese mais aceitável, a despeito das supramencionadas deficiências institucionais aplicativas, que o conjunto de normas que envolvem esses direitos é apenas relativamente eficaz.

Conforme menciona Piovesan (2003), em que pese às diferenças existentes entre os direitos humanos e fundamentais, no que se refere particularmente à efetividade jurídica, não se pode deixar de reconhecer que há certa carência de organismos internacionais voltados a protegê-los, no entanto, tal circunstância não chega a causar maiores prejuízos, pois os sistemas tendem, naturalmente, a se complementar, porquanto a estrutura normativa se apresenta suficientemente dotada de ferramentas voltadas à proteção de ambos os institutos, seja na esfera nacional ou internacional.

¹⁶ O Art. 7º das Disposições Constitucionais Transitórias estabelece: "O Brasil propugnará pela formação de um tribunal internacional dos direitos humanos". Interpreta-se o dispositivo como receptivo à criação de tribunais internacionais, universais ou não, voltados à proteção dos direitos humanos (art. 7º, ADCT, CF/88).

O sistema internacional de proteção de direitos humanos apresenta instrumentos de âmbito global e regional, como também de âmbito geral e específico, adotando o valor da primazia da pessoa humana, esses sistemas se complementam, interagindo com o sistema nacional de proteção, a fim de proporcionar a maior efetividade possível na tutela e promoção de direitos fundamentais (PIOVESAN, 2003, p. 61).

Observa-se de acordo com os ensinamentos propostos, que apesar do aparente conteúdo normativo, existem pontos específicos que diferenciam os direitos humanos dos fundamentais. Essa distinção não decorre simplesmente da possibilidade de haver uma tutela diferenciada em vista do critério espacial da norma, mas sim, e principalmente, devido ao grau de efetividade jurisdicional conferido a determinados sujeitos que se encontram albergados por tais preceitos. A delimitação clara e precisa acerca dos conceitos que os consagram se mostra de fundamental importância para o caso em análise, especialmente, porque existem reflexos práticos relacionados à proteção e efetivação destes direitos no âmbito interno do país (saúde, educação, trabalho, segurança, etc.).

Exploradas as características que circundam cada um desses enunciados, resta evidenciado, em razão dos mais variados aspectos, que direitos humanos, direitos do homem e direitos fundamentais, definitivamente, não podem ser considerados como sinônimos, pelo menos não sob a perspectiva jurídico-conceitual. São sem sombra de dúvida, concepções distintas, mas que na prática, possuem ligação umbilical. Deste modo, uma vez identificadas às impropriedades terminológicas histórica e recorrentemente estabelecidas em torno desses institutos, procurou-se, à luz do complexo normativo vigente, e com base nos mais variados critérios diferenciadores adotados pela doutrina, demonstrar os pontos comuns e incomuns que aproximam e distanciam cada um desses enunciados, retratando, de maneira especial, as diferenças conceituais existentes entre direitos humanos e direitos fundamentais, pois é sobre essas locuções que pairam as maiores controvérsias na atualidade.

A seguir, em razão das hodiernas discussões travadas a respeito da hierarquia das normas internacionais de direitos humanos, em face das normas internamente positivadas (constitucionais fundamentais e infraconstitucionais), e também, em vista da importância e representatividade dos Tratados e Convenções Internacionais de direitos humanos para a formação de um Estado Democrático e Humanitário de Direito, serão abordados, no próximo tópico, os diversos aspectos

que circundam o ingresso destes documentos no ordenamento jurídico pátrio, com ênfase nas questões que envolvem o *status* normativo conferido a esses Tratados, particularmente, quando incorporados pelo Brasil em período anterior à promulgação da Emenda Constitucional n. 45, de 2004.

3.1.2. As Repercussões Jurídicas e Socioeducacionais da Incorporação de Tratados¹⁷ Internacionais de Direitos Humanos ao Ordenamento Nacional

A Constituição Federal de 1988, seguindo a tendência do constitucionalismo contemporâneo, foi a primeira Constituição nacional a absorver o princípio da prevalência dos direitos humanos¹⁸, atribuindo-lhe, por força legal, a missão fundamental de guiar o Brasil nas relações internacionais. Essa inovação constitucional indica, sobretudo, o compromisso assumido pelo Estado brasileiro de absoluto respeito aos direitos humanos, reconhecendo, nesse princípio, a principal fonte de referência do País para atuação no cenário internacional. Além da influência no campo extraterritorial, a adoção do princípio da prevalência dos direitos humanos condiciona a atividade legislativa brasileira, impondo ao Poder Público não apenas a obrigatoriedade de se engajar nos processos de elaboração de normas internacionais, mas, além disso, o de buscar a plena incorporação dessas normas ao ordenamento jurídico nacional.

O Brasil, ao declarar expressamente a prevalência dos direitos humanos na Constituição, passa a reconhecer, de certa forma, a existência de limites à própria soberania nacional, pois a sua autonomia fica ordinariamente submetida aos ditames estabelecidos com o objetivo de preservação desses preceitos. Através dessa nova perspectiva constitucional, rompe-se a clássica concepção de soberania estatal absoluta, relativizando-a em benefício de valores universais invioláveis

¹⁷ “Tratado é a fonte mais importante do Direito Internacional Público. É gênero no qual se incluem as convenções internacionais, os acordos, os protocolos, etc. O termo Tratado e todas as demais expressões congêneres se referem a um pacto celebrado entre sujeitos possuidores de personalidade jurídica internacional (Estados e Organizações Internacionais). Designa qualquer acordo concluído entre dois ou mais sujeitos de direito internacional, destinado a produzir efeitos de direito e regulado pelo direito internacional” (DAILLIER; DINH; PELLET, 2003, p. 120).

¹⁸ Art. 4º. A República Federativa do Brasil rege-se nas suas relações internacionais pelos seguintes princípios: [...] II - prevalência dos direitos humanos.

ligados à dignidade da pessoa humana. Ao estabelecer prioridade a esse princípio, o Brasil compromete-se, ainda, em adotar uma posição política contrária a toda e qualquer Nação em que os direitos humanos não estejam sendo igualmente respeitados, unindo-se à comunidade internacional no combate efetivo à violação de direitos desta natureza.

Por todos esses aspectos, o princípio da prevalência dos direitos humanos é um dos mais importantes princípios abarcados na Lei Maior, notadamente, porque vincula e direciona a atuação do Estado brasileiro em todos os seus níveis, sejam eles internos ou externos. Devido à importância jurídico-social que desempenha, torna-se imperioso empregar máxima efetividade na aplicação desse princípio, devendo-se interpretá-lo de forma mais ampla e abrangente possível, eis que a sua inserção no sistema normativo nacional denota, sobretudo, a preocupação do legislador constituinte com a preservação de valores universais adstritos à natureza humana.

A condução da atividade diplomática se fundamenta na observância da prevalência dos direitos humanos, impondo ao governo a obrigatoriedade de respeitar todo e qualquer documento internacional em que o Brasil aceite jurisdição, mormente às decisões emanadas pela Corte Interamericana de Direitos Humanos¹⁹, cuja jurisdição é aceita pelo País desde 1998. Obviamente, todas as obrigações que decorrem deste princípio já estão estabelecidas no âmbito do direito internacional, mas o fato de se tratar de um princípio constitucional, internamente garantido, possibilita o controle jurisdicional perante o Poder Judiciário brasileiro (GALINDO, 2001).

Com efeito, visando aproximar os direitos internacionalmente reconhecidos, dos direitos internamente positivados, especialmente no aspecto voltado à proteção e concretização dos valores expressos nos documentos Internacionais, a vigente Constituição elegeu, no seu art. 4º, II, como um dos princípios da República

¹⁹ “Inicialmente, é preciso que se diga que a aplicação principal dos tratados ocorre na esfera internacional. Assim, caso um país viole um tratado de direitos humanos, ele poderá sofrer sanções no âmbito do direito internacional. O Brasil, por exemplo, já foi condenado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos, sediada em Costa Rica, a indenizar a família de um portador de deficiências mentais que morreu após sofrer maus-tratos em um hospital psiquiátrico no interior do Ceará (Caso Ximenes Lopes vs. Brasil). Do mesmo modo, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos (OEA) condenou o Brasil em um caso de discriminação racial, por não haver tomado qualquer medida punitiva contra uma empregadora que, em anúncio de jornal, incluiu, como requisito para o cargo que pretendia preencher, a preferência de ‘COR BRANCA’ para as candidatas” (MARMELSTEIN, 2013, p. 209).

Federativa do Brasil, o da prevalência dos direitos humanos. Essa cláusula, combinada com as disposições insertas no art. 5º, § 2º e 3º, permite que os direitos declarados em documentos internacionais que tratem sobre direitos humanos, respeitados os ritos procedimentais de admissão, ingressem no ambiente interno do país com *status* de emendas à Constituição, o que lhes garante, em tese, a mesma proteção conferida aos demais direitos fundamentais.

Piovesan (2002) destaca que o atual sistema constitucional recepciona os direitos enunciados em Tratados Internacionais em que o Brasil seja signatário, conferindo a esses direitos, em especial aos Tratados Internacionais de proteção dos direitos humanos, natureza de norma constitucional. Afirma que os direitos constantes nesses documentos integram e complementam o catálogo dos direitos constitucionalmente previstos, justificando, por esse motivo, a inclusão destes preceitos no mesmo regime conferido aos demais direitos e garantias fundamentais elencados na Constituição.

Um segundo impacto jurídico que decorre da incorporação do direito internacional dos direitos humanos pelo direito interno resulta no alargamento do universo de direitos nacionalmente garantidos. Com efeito, os tratados internacionais de direitos humanos reforçam a carta de direitos prevista constitucionalmente, inovando-a, integrando-a, e complementando-a com a inclusão de novos direitos (PIOVESAN, 2002, p. 109).

Com base no exposto, observa-se que o Texto Constitucional de 1988, como marco de institucionalização dos direitos humanos no Brasil, não se limitou em estabelecer direitos apenas no contexto de sua promulgação, mas conferiu a possibilidade de ingresso de novos dispositivos²⁰ no rol dos previstos pelo legislador constituinte originário²¹. Porém, essa conjugação normativa, propiciada pela cláusula de abertura (art. 5º, § 2º, da CF), não se opera de maneira automática, isso porque o sistema constitucional brasileiro não adota o princípio do efeito direto e nem o

²⁰ § 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República federativa do Brasil seja parte (art. 5º, § 2º, CF/88).

²¹ “O poder constituinte originário (chamado por alguns de *inicial* ou *inaugural*) é outorgado pelo povo, detentor do poder, é aquele que instaura uma nova ordem jurídica, rompendo por completo com a ordem jurídica precedente, objetiva, em suma, a criação de uma nova Constituição a partir da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte” (LENZA, 2009, p. 112).

postulado da aplicabilidade imediata²² dos Tratados Internacionais, havendo, desta forma, a necessidade de se respeitar os procedimentos de recepção estabelecidos na própria Constituição Federal:

PROCEDIMENTO CONSTITUCIONAL DE INCORPORAÇÃO DE CONVENÇÕES INTERNACIONAIS EM GERAL E DE TRATADOS DE INTEGRAÇÃO (MERCOSUL). A recepção dos tratados internacionais em geral e dos acordos celebrados pelo Brasil no âmbito do MERCOSUL depende, para efeito de sua ulterior execução no plano interno, de uma sucessão causal e ordenada de atos revestidos de caráter político-jurídico, assim definidos: (a) aprovação, pelo Congresso Nacional, mediante decreto legislativo, de tais convenções; (b) ratificação desses atos internacionais, pelo Chefe de estado, mediante depósito do respectivo instrumento; (c) promulgação de tais acordos ou tratados, pelo Presidente da República, mediante decreto, em ordem a viabilizar a produção dos seguintes efeitos básicos, essenciais à sua vigência doméstica: (1) publicação oficial do texto do tratado e (2) executividade do ato de direito internacional público, que passa, então – e somente então – a vincular e a obrigar no plano do direito positivo interno. Carta Rogatória Nr. 8279 AgR/AT - ARGENTINA. Rel. Ministra Presidente.

O julgado supracitado deixa claro o seguinte aspecto: para que haja impacto e posterior execução dos documentos internacionais no ambiente interno do País, como fonte geradora de direitos e obrigações entre as partes, faz-se necessária a estrita observância, até o último estágio, do *iter* procedimental de recepção destes tratados. Em se tratando do sistema brasileiro, a validade dessas normas passa pela

²² BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Princípios do efeito direto e da aplicabilidade imediata – Ausência de sua previsão no sistema constitucional brasileiro – Inexistência de cláusula geral de recepção plena e automática de atos internacionais, mesmo daqueles fundados em tratados de integração – Recurso de agravo Improvido. A recepção de tratados ou convenções internacionais em geral e dos acordos celebrados no âmbito do MERCOSUL está sujeita à disciplina fixada na Constituição da República. [...] A Constituição brasileira não consagrou, em tema de convenções internacionais ou de Tratados de integração, nem o princípio do efeito direto, nem o postulado da aplicabilidade imediata. Isso significa, de *jure constituto*, que, enquanto não se concluir o ciclo de sua transposição, para o direito interno, os tratados internacionais e os acordos de integração, além de não poderem ser invocados, desde logo, pelos particulares, no que se refere aos direitos e obrigações neles fundados (princípio do efeito direto), também não poderão ser aplicados, imediatamente, no âmbito doméstico do Estado brasileiro (postulado da aplicabilidade imediata). [...] Sob a égide do modelo constitucional brasileiro, mesmo cuidando-se de tratados de integração, ainda subsistem os clássicos mecanismos institucionais de recepção das convenções internacionais em geral, não bastando, para afastá-los, a existência da norma inscrita no art. 4º, Parágrafo Único, da CF, que possui conteúdo meramente programático e cujo sentido não torna dispensável a atuação dos instrumentos constitucionais de transposição, para a ordem jurídica doméstica, dos acordos, protocolos e convenções celebrados pelo Brasil no âmbito do MERCOSUL. AG. REG. NA CARTA ROGATÓRIA Nr. 8279. Diário da Justiça nº. 154 do dia 10/08/2000. Acórdãos 2ª Turma. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em: 10 jul. 2013.

ratificação do Presidente da República²³, a qual deverá ser precedida pela aprovação do texto do Tratado pelo Congresso Nacional²⁴. Em síntese, a República Federativa do Brasil, como sujeito de Direito Público, não pode assumir compromissos, ou vincular-se a deveres e obrigações de direito internacional, à revelia da Carta Magna, sem observar as disposições e requisitos contidos na própria Constituição. Registre-se, então, que nem todos os direitos humanos constantes nos inúmeros dispositivos internacionais foram recepcionados pelo Brasil, o que significa dizer, por via de consequência, que inexistente repercussão no âmbito interno de enunciados humanistas, ou de quaisquer outros que tratem de matéria diversa, comuns ou tradicionais, quando não absorvidos em definitivo pelo sistema normativo nacional²⁵.

Em relação a isso, assinala-se, por oportuno, que a avaliação do que vem a ser “direito humano” para um determinado país, ante a multiplicidade de significados que podem ser atribuídos a essa expressão, depende de uma série de questões relacionadas ao plano cultural, religioso, político, filosófico, e até mesmo jurídico. Assim, os Estados, legitimamente representados por seus governantes, possuem autonomia, ou seja, soberania²⁶ para decidir se devem ou não aderir aos tratados, e o fazem, na maioria das vezes, utilizando-se de critérios de conveniência e oportunidade.

De um modo geral, a recepção de documentos estrangeiros pelo ordenamento normativo pátrio tem causado uma série de questionamentos e alterações no meio acadêmico e jurídico, principalmente no que diz respeito à

²³ Art. 84, VIII, da CF/88. Compete privativamente ao Presidente da República: VIII – celebrar tratados, convenções e atos internacionais, sujeitos a referendo do Congresso Nacional.

²⁴ Art. 49, I, da CF/88. É da competência exclusiva do Congresso Nacional: I – resolver definitivamente sobre tratados, acordos ou atos internacionais que acarretem encargos ou compromissos gravosos ao patrimônio nacional;

²⁵ “Em princípio, os Tratados têm seus efeitos limitados às partes contratantes, estendidos em alguns casos a terceiros Estados, que deverão, então, aceitá-los. Uma vez aprovado pelas partes signatárias e promulgado, passa o Tratado a ter força de Lei. A sua natureza jurídica é dupla, pois obriga tanto internamente quanto no plano internacional” (DEL’OMO, 2002, p. 42).

²⁶ Da relativização (pós)moderna do conceito de Soberania: “Efetivamente, o quadro esboçado impõe que repensemos o caráter soberano atribuído ao Estado contemporâneo. Percebe-se, já, que não se trata mais da constituição de uma ordem todo-poderosa, absoluta. Parece, indubitavelmente, que se caminha para o seu esmaecimento e/ou transformação como elemento caracterizador do poderio estatal. Em nível de relações externas, mais visivelmente, percebe-se a construção de uma ordem de compromisso(s), e na de soberania(s), muito embora, para alguns, a possibilidade de construir aqueles esteja assentada nesta” (STRECK; MORAIS, 2010, p. 142).

hierarquia das fontes. A Emenda Constitucional nº. 45, de 8 de dezembro de 2004, anunciada como medida reformadora do Poder Judiciário, trouxe significativas modificações na Constituição Federal de 1988, pois alterou vários de seus dispositivos, fomentando, de certo modo, as divergências acerca da matéria. No tocante ao art. 5º, a EC/45 acrescentou dois parágrafos aos já existentes, sendo a alteração do parágrafo 3º, uma das mais significativas, pois estabeleceu que uma vez atendidos os requisitos formais de admissão, os Tratados e Convenções Internacionais que versem sobre direitos humanos passam a ser considerados como Emendas à Constituição²⁷.

Nesse ponto, ressalta-se que a polêmica referente ao *status* normativo conferido aos Tratados Internacionais de direitos humanos é anterior à vigência da EC nº 45/2004. No Brasil, antes mesmo da referida alteração legislativa já se travavam debates acirrados sobre a força normativa e a posição jurídica ocupada por esses documentos perante os direitos internamente positivados, inclusive com relação à problemática que poderia advir do confronto entre um Tratado Internacional de direitos humanos e normas constitucionais ou infraconstitucionais formalmente estabelecidas, particularmente, no que se refere a qual dispositivo deveria prevalecer *in concreto* em caso de antinomias²⁸.

De um lado, havia autores(as) que defendiam o *status* normativo constitucional desses Tratados, alegando, em suma, que os direitos previstos em Tratados desta natureza seriam verdadeiros direitos fundamentais, de maneira que, havendo conflito entre um Tratado humanista e uma norma constitucional, deveria prevalecer a previsão que melhor contemplasse o princípio da dignidade da pessoa

²⁷ § 3º - Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais (Incluído pela Emenda Constitucional nº. 45, de 2004); (art. 5º, § 3º, CF/88).

²⁸ No direito, os métodos tradicionais de resolução de antinomias (conflitos), consistem nos critérios de hierarquia, especificidade e cronologia. Contudo, diante da visão (pós)moderna do direito, o que se busca é a conciliação e a harmonização destes valores através do diálogo das fontes. Assim, adverte Mazzuoli "que no plano material, torna-se sem qualquer relevância jurídica falar em critérios *exaustivos* de resolução de conflitos normativos, notadamente em hierarquia formal das mesmas, quando a matéria (conteúdo) em causa diz respeito a direitos humanos. Mas por que motivo? Pelo fato de no caso de conflito de tratados de direitos humanos e norma de direito interno (ainda que esta última seja a própria constituição), deve sempre aplicar-se a norma que mais amplia o gozo de um direito ou liberdade ou de uma garantia a pessoa (princípio internacional *pro homine*). Materialmente falando, não é a norma hierarquicamente superior que deve prevalecer, no caso concreto, mas aquela que melhor proteja e garanta os direitos das pessoas; ou seja, não é o *status* hierárquico (formal) que deve ter prevalência, mas sim o *conteúdo* da norma jurídica sempre mais protetiva nesse âmbito" (2010, p. 142).

humana²⁹. Por outro lado, existiam aqueles que consideravam que os Tratados Internacionais de uma forma geral (humanos ou tradicionais) teriam apenas força de lei ordinária, isto é, para os partidários desse entendimento, os Tratados Internacionais não poderiam ter a mesma hierarquia das normas constitucionais, porque se estabeleceria, nessa circunstância, uma afronta ao princípio da soberania da Constituição. Assim, caso viessem a se chocar, as normas internacionais deveriam ceder espaço em benefício das normas constitucionais, mesmo que em detrimento da dignidade humana. Esse era o entendimento adotado pelo Supremo Tribunal Federal em julgados anteriores à vigência da Emenda Constitucional nº 45/2004³⁰.

Conforme mencionado, em meio à discussão quanto ao *status* normativo dos Tratados Internacionais de direitos humanos, se de caráter constitucional, infraconstitucional, ou até mesmo supraconstitucional³¹, restou aprovada a Emenda Constitucional nº 45, de 8 de dezembro de 2004, a qual modificou a estrutura jurídico-constitucional do Estado brasileiro. Dentre as alterações promovidas pela Emenda, está a inclusão do § 3º, ao art. 5º, da Constituição, cujo objetivo principal foi justamente por fim à celeuma referente ao *status* normativo conferido a esses Tratados quando incorporados à esfera nacional. Estabeleceu essa medida que, a partir de sua promulgação, os Tratados e Convenções Internacionais sobre direitos

²⁹ Ponto de vista adotado pela professora Flávia Piovesan, que defendeu sua tese de doutorado na Universidade de Harvard, sustentando que os tratados internacionais de direitos humanos seriam normas substancialmente constitucionais por força da cláusula de abertura esculpida no art. 5º, § 2º, da CF: “Acredita-se, ao revés, que ao conferir grau hierárquico constitucional aos tratados de direitos humanos, com a observância do princípio da prevalência da norma mais favorável, é interpretação que se situa em absoluta consonância com a ordem constitucional de 1988, bem como com sua racionalidade e principiologia. Trata-se de interpretação que está em harmonia com os valores prestigiados pelo sistema jurídico de 1988, em especial com o valor da dignidade humana – que é o valor fundante do sistema constitucional” (PIOVESAN, 2000, p. 86).

³⁰ “A circunstância de o Brasil haver aderido ao Pacto de São José da Costa Rica – cuja posição, no plano da hierarquia das fontes jurídicas, situa-se no mesmo nível de eficácia e autoridade das leis ordinárias internas [...]. Os tratados internacionais não podem transigir a normatividade emergente da Constituição, pois, além de não disporem de autoridade para restringir a eficácia jurídica das cláusulas constitucionais, não possuem força para conter ou para delimitar a esfera de abrangência normativa dos preceitos inscritos no Texto da Lei Fundamental. *Habeas Corpus* nº. 72.131-1, trecho do Voto do Excelentíssimo Ministro Celso de Mello, do STF, em 23/11/1995.

³¹ A tese da *supraconstitucionalidade* dos tratados internacionais de direitos humanos sempre contou com poucos adeptos no Brasil. Dentre os seus defensores está o professor Celso de Albuquerque Mello, o qual preconizava ser “ainda mais radical no sentido de que a norma internacional prevalece sobre a norma constitucional, mesmo naquele caso em que uma norma constitucional posterior tente revogar uma norma internacional constitucionalizada” (MELLO, 2001, p. 29). Teoria de difícil adequação no âmbito nacional, pois o Estado brasileiro está fundado no princípio da supremacia formal e material da Constituição sobre todo o ordenamento jurídico.

humanos aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, passariam a ser considerados como Emendas à Constituição.

Nota-se que essa inovadora disposição constitucional derivada³² deu ensejo a uma instigante discussão doutrinária e jurisprudencial³³. Doravante, o problema maior passou a residir com relação aos Tratados de direitos humanos integrados à estrutura do Estado em período anterior ao da propalada alteração legal (EC 45/2004), ou seja, os que foram aprovados à época sem o *quorum* qualificado atualmente exigido pela Lei Fundamental brasileira (art. 5º, § 3º). A pergunta é, teriam estes documentos *status* de norma constitucional? Ao lecionar sobre a matéria, Mendes e Branco são enfáticos, e asseguram que “em termos práticos trata-se de uma declaração eloquente de que os Tratados já ratificados pelo Brasil, anteriormente à mudança constitucional, e não submetidos ao processo legislativo especial de aprovação pelo Congresso Nacional, não podem ser comparados às normas constitucionais” (2011, p. 654).

Em resposta a esse questionamento, Marmelstein (2013) externa sua posição e destaca que com a aprovação do § 3º, do art. 5º, da CF, a discussão foi retomada, e o debate atual gira apenas em torno dos tratados internacionais de direitos humanos já aprovados, porque em relação aos que ainda não ingressaram ao direito interno brasileiro não existe maiores dificuldades. Se forem aprovados com *quórum* qualificado, conforme prescreve a Carta da República, assumem naturalmente o caráter de norma constitucional, e se forem aprovados sem o *quórum* qualificado, terão tão somente força de lei ordinária. Portanto, será o Congresso Nacional quem decidirá se os Tratados vindouros serão ou não equivalentes aos direitos fundamentais constitucionalmente positivados. Todavia, a dúvida persiste com

³² “O poder constituinte derivado reformador, chamado por alguns de *competência reformadora*, tem a capacidade de modificar a Constituição Federal, por meio de um procedimento específico, estabelecido pelo originário, sem que haja uma verdadeira *revolução*. O poder de reforma constitucional, assim, tem natureza jurídica, ao contrário do originário, que é um *poder de fato*, um *poder político*, ou, segundo alguns, uma *força ou energia social*. A manifestação do poder constituinte reformador verifica-se através das emendas constitucionais” (LENZA, 2009, p. 116).

³³ “Jurisprudência é a decisão reiterada dos Tribunais sobre uma mesma matéria jurídica, constituindo uma das mais importantes fontes do direito, através da qual o judiciário responde prontamente aos anseios da sociedade por meio da formação da jurisprudência. Na verdade, a jurisprudência surge da interpretação e aplicação da Lei, realizada pelos Juízes e Tribunais. A jurisprudência diz-se firmada quando se torna pacífico o entendimento de determinada matéria, passando a ser decidida sempre do mesmo modo” (SIQUEIRA JR., 2009, p. 84).

relação aos Tratados Humanitários incorporados antes da EC 45/04. Não há, ainda, uma posição consolidada no âmbito do Supremo Tribunal Federal, mas podem ser observadas duas tendências na atualidade.

A primeira tese, perfilhada pelo Ministro Gilmar Mendes, sustenta que esses Tratados teriam um *status* normativo supralegal³⁴, ou seja, estariam acima das leis, porém abaixo da Constituição (infraconstitucionais). A segunda corrente, defendida pelo Ministro Celso de Mello, afirma que os Tratados Internacionais de direitos humanos incorporados antes da vigência da EC 45/04 foram recepcionados com o *status* de norma constitucional:

Após muita reflexão sobre esse tema, e não obstante anteriores julgamentos desta Corte de que participei como Relator (RTJ 174/463-465-RTJ179/493-496), inclino-me a acolher essa orientação, que atribuí natureza constitucional às convenções internacionais de direitos humanos, reconhecendo, para efeito de outorga dessa especial qualificação jurídica, tal como observa Celso Lafer, a existência de três distintas situações concernentes a referidos tratados internacionais: [...]. (1) tratados internacionais de direitos humanos celebrados pelo Brasil (ou aos quais o nosso País aderiu), e regularmente incorporados à ordem interna, em momento anterior ao da promulgação da Constituição de 1988 (tais convenções internacionais revestem-se de índole constitucional, porque formalmente recebidas, nessa condição, pelo § 2º do art. 5º, da Constituição); (2) tratados internacionais de direitos humanos celebrados pelo Brasil (ou aos quais o nosso País venha a aderir) em data posterior à da promulgação da EC nº 45/2004 (essas convenções internacionais, para se impregnarem de natureza constitucional, deverão observar o “*iter*” procedimental estabelecido pelo § 3º do art. 5º, da Constituição); e (3) tratados internacionais de direitos humanos celebrados pelo Brasil (ou aos quais o nosso País aderiu) entre a promulgação da Constituição de 1988 e a superveniência da EC nº 45/2004 (referidos tratados assumem caráter materialmente constitucional, porque essa qualificada hierarquia jurídica lhes é transmitida por efeito de sua inclusão no bloco de constitucionalidade, que é a somatória daquilo que se adiciona à Constituição escrita, em função dos valores e princípios nela consagrados). [...] Em suma: o entendimento segundo o qual existe relação de paridade normativa entre convenções internacionais e leis internas brasileiras há de ser considerado, unicamente, quanto aos tratados internacionais cujo conteúdo seja materialmente estranho ao tema dos direitos humanos. *Habeas Corpus* nº. 87.585/TO, trecho do Voto do Excelentíssimo Ministro Celso de Mello, do STF, em julgamento realizado em 03/12/2008.

A contenda em torno dessa temática ganhou novos rumos a partir do julgamento realizado na Suprema Corte no ano de 2008 (RE 466.343/SP). Ao

³⁴ “Na experiência do direito comparado, é válido mencionar que essa mesma qualificação é expressamente consagrada na Constituição da Alemanha que, em seu art. 25, dispõe que ‘as normas gerais do Direito Internacional Público constituem parte integrante do direito federal. Elas prevalecem sobre as leis e produzem diretamente direitos e deveres para os habitantes do território nacional’”. Min. Gilmar Mendes, Recurso Extraordinário n.º 466.343.

analisar a possibilidade de prisão civil do devedor inadimplente no contrato de alienação fiduciária em garantia³⁵, na situação em que o bem alienado fiduciariamente não for encontrado ou não estiver na posse do devedor, o credor requerer a conversão do pedido de busca em apreensão em ação de depósito, hipótese prevista no art. 4º do Decreto-Lei nº. 911/69, editado à época sob o manto do regime ditatorial instituído pelo Ato Institucional nº. 5, de 1968. Ao apreciar a matéria, entenderam os Ministros do STF que, com a adesão do Brasil à Convenção Americana sobre Direitos Humanos no ano de 1992 (Pacto de San José da Costa Rica, de 1969, art. 7º³⁶), os dispositivos antes autorizadores da prisão civil do fiduciante infiel passaram a não subsistir em vista dos valores supremos assegurados pelo Estado constitucional brasileiro de 1988.

A decisão além de abraçar a tese da supralegalidade dos Tratados Internacionais sobre direitos humanos, sustentada pelo Ministro Gilmar Mendes em seu voto, perpassa, ainda, por pontos fundamentais que merecem ser destacados. O primeiro deles ressalta que embora a Constituição de 1988 autorize, excepcionalmente, a prisão civil do depositário infiel³⁷, tal comando, por si só, não estatui a prisão civil. Trata-se de situação extraordinária em que a Carta da República apenas faculta ao legislador a possibilidade de instituir, com substrato na própria Carta Magna, norma jurídico-processual de caráter coercitivo, visando compelir o devedor a satisfazer a dívida alimentar ou restituir a coisa em depósito, como assim o fez, efetivamente, o poder legiferante quando editou normas infraconstitucionais disciplinadoras em favor da prisão civil tanto do depositário infiel³⁸, quanto do devedor de alimentos³⁹.

³⁵ Decreto-Lei nº. 911/69. Art. 66. A alienação fiduciária em garantia transfere ao credor o domínio resolúvel e a posse indireta da coisa móvel alienada, independentemente da tradição efetiva do bem, tornando-se o alienante ou devedor em possuidor direto e depositário com todas as responsabilidades e encargos que lhe incumbem de acordo com a lei civil e penal. Assinala-se nesse item que a lei n. 9.514, de 20/11/1997, que dispõe sobre o Sistema de Financiamento Imobiliário, estendeu também a possibilidade de alienação fiduciária aos imóveis.

³⁶ Art. 7º, nº. 7 – Ninguém deve ser detido por dívidas. Este princípio não limita os mandados de autoridade judiciária competente expedidos em virtude de inadimplemento de obrigação alimentar.

³⁷ LXVII – Não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel (art. 5º, da CF/88).

³⁸ Art. 901, do Código de Processo Civil – Esta ação tem por fim exigir a restituição da coisa depositada. Art. 904 – Julgada procedente a ação, ordenará o juiz a expedição de mandado para entrega, em 24 (vinte e quatro) horas, da coisa ou do equivalente em dinheiro. Parágrafo Único.

Em outras palavras, pode ser dito que o legislador ordinário tomou, com respaldo na própria Constituição Federal, posição normativa específica em relação à permissibilidade que a norma constitucional lhe conferiu por exceção, tornando possível, no plano da legislação comum infraconstitucional, a criação de leis que autorizem a prisão civil do devedor de alimentos e do depositário infiel. No entanto, a mesma Constituição, no plano da legislação meramente comum, tornou juridicamente viável a possibilidade de o legislador ordinário, mesmo em face das duas únicas exceções previstas na Lei Fundamental, sequer considerar a hipótese de instituição desse instrumento excepcional de coerção processual, a indicar, portanto, que se revela plenamente legítimo, no âmbito infraconstitucional, ao Congresso Nacional, e desde que assim o entenda conveniente, restringir ou, até mesmo suprimir a decretabilidade da prisão civil do nosso ordenamento positivo. Por esse vértice, torna-se evidente, que esse espaço de autonomia decisória, proporcionado ainda que de maneira limitada, ao legislador comum, pela própria Constituição Nacional, pode ser ocupado, de modo plenamente legítimo, pela normatividade emergente dos Tratados Internacionais em matéria de direitos humanos, restringindo, desta forma, a possibilidade de prisão civil do depositário infiel (MELLO, 2008, RE 466.343/SP, p. 17-18).

Nessa esteira, é possível concluir que, diante da supremacia da Constituição sobre os demais atos normativos internacionais, a previsão constitucional da prisão civil do depositário infiel não foi revogada pelo ato de adesão do Brasil ao Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, art. 11, nem pela absorção da Convenção Americana sobre Direitos Humanos, art. 7º, item 7, mas teve a sua aplicabilidade sustada diante do efeito paralisante desses Tratados em face da legislação infraconstitucional, em especial do Decreto-Lei n.º 911/69, o qual disciplina a matéria relativa à prisão civil do devedor infiel na alienação fiduciária em garantia (MENDES, 2008, RE 466.343/SP, p. 26-27). Em aditamento ao voto proferido no respectivo RE de n.º 466.343, manifestou-se o Ministro César Peluso, do STF, no seguinte sentido:

Não sendo cumprido o mandado, o juiz decretará a prisão do depositário infiel. (dispositivo de lei processual que não se aplica mais no direito brasileiro em virtude do julgamento do STF).

³⁹ Art. 733, do Código Civil de 2002 – Na execução de sentença ou de decisão, que fixa os alimentos provisionais, o juiz mandará citar o devedor para, em 3 (três) dias, efetuar o pagamento, provar que o fez ou justificar a impossibilidade de efetuá-lo. § 1º. Se o devedor não pagar, nem se escusar, o juiz decretar-lhe-á a prisão pelo prazo de 1 (um) a 3 (três) meses.

Se o legislador infraconstitucional, usando da competência que lhe deu a Constituição na norma excepcional contida na cláusula final do art. 5º, inc. LXVII, tomou, por via direta da incorporação dos termos restritivos da Convenção à ordem jurídica interna, uma postura clara de exclusão da admissibilidade da prisão civil do depositário, tem-se por consequência, à falta de norma constitucional superveniente em contrário, a revogação, esta, sim, superveniente por força dessa mesma incorporação, de todas as normas jurídicas que, até então, admitiam a prisão do depositário. Recurso Extraordinário n.º 466.343/SP, trecho do Voto do Excelentíssimo Ministro César Peluso, do STF, p. 3 e 4, em julgamento realizado em 03/12/2008.

Apesar das divergências literárias sobre o tema, tem-se, a partir do julgamento do Recurso Extraordinário de n.º. 466.343-1/SP⁴⁰, de 03 de dezembro de 2008, o entendimento jurisprudencial (por maioria de votos) de que os Tratados e Convenções Internacionais sobre direitos humanos, caso não tenham sido internalizados de acordo com o rito previsto no art. 5º, § 3º, da Carta Magna, possuem o *status* de norma supralegal, isto é, estão acima da legislação ordinária, mas abaixo da Constituição. Ou, nos dizeres do Ministro Gilmar Mendes em sua manifestação,

“os tratados sobre direitos humanos seriam infraconstitucionais, porém, diante de seu caráter especial em relação aos demais atos normativos internacionais, também seriam dotados de um atributo de supralegalidade. Em outros termos, os tratados sobre direitos humanos não poderiam afrontar a supremacia da Constituição, mas teriam lugar especial reservado no ordenamento jurídico” (2008, p. 20).

Adverte, ainda, o juriconsulto, que o legislador não está impedido de submeter o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, além de quaisquer outros tratados que digam respeito a direitos humanos, ao procedimento especial de aprovação esculpido no § 3º, do art. 5º, da Constituição Federal (*quorum* qualificado), conferindo-lhes, deste modo, hierarquia constitucional.

Com base nessas premissas, ficou decidido pela Corte constitucional brasileira no RE 466.343/SP, que não vigora mais em nosso país a possibilidade de prisão civil por dívida⁴¹, salvo a situação excepcional do devedor de alimentos.

⁴⁰ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário n.º. 466.343-1/SP. Rel. Ministro Cezar Peluso, Diário da Justiça n.º. 104. Divulgação 04/06/2009. Publicação 05/06/2009. Tribunal Pleno. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

⁴¹ STF. INFORMATIVO Nº 531. Título. Prisão Civil e Depositário Infiel – 3. Processo. HC – 87585. Artigo. Em conclusão de Julgamento, o Tribunal concedeu habeas corpus em que se questionava a

EMENTA: PRISÃO CIVIL. Depósito. Depositário infiel. Alienação Fiduciária. Decretação da medida coercitiva. Inadmissibilidade absoluta. Insustentabilidade da previsão constitucional e das normas subalternas. Interpretação do art. 5º, inc. LXVII e § 2º e 3º, da CF, à luz do art. 7º, § 7º, da Convenção Americana de Direitos Humanos (*Pacto de São José da Costa Rica*). Recurso improvido. Julgamento conjunto do RE nº. 349.703 e dos HCs nº. 87.585 e nº. 92.566. É ilícita a prisão civil de depositário infiel, qualquer que seja a modalidade do depósito. [...] MINISTRO GILMAR MENDES. Senhores Ministros. Senhoras Ministras. O Supremo Tribunal Federal acaba de proferir uma decisão histórica. O Brasil adere agora ao entendimento já adotado em diversos países no sentido da suprallegalidade dos tratados internacionais sobre direitos humanos na ordem jurídica interna. Se tivermos em mente que o Estado constitucional contemporâneo é também um Estado cooperativo – identificado pelo Professor Peter Häberle como aquele que não mais se apresenta como um Estado Constitucional voltado para si mesmo, mas que se disponibiliza como referência para os outros Estados Constitucionais membros de uma comunidade, e no qual ganha relevo o papel dos direitos humanos e fundamentais – se levarmos isso em consideração, podemos concluir que acabamos de dar um importante passo na proteção dos direitos humanos em nosso país e em nossa comunidade latino-americana. Não podemos nos esquecer que o Brasil está inserido nesse contexto latino-americano, no qual estamos todos submetidos a uma ordem comunitária em matéria de direitos humanos; uma ordem positiva expressada na Convenção Americana de Direitos Humanos (Pacto de San José da Costa Rica), cuja proteção jurídica segue avançando a passos largos pelo profícuo trabalho realizado pela Corte Interamericana de Direitos Humanos. Devemos caminhar juntos na construção de um direito constitucional latino-americano, no qual a proteção dos direitos seja um dever indeclinável de todos e de cada um dos Estados (p. 1314-1315).

Nesse diapasão, o acórdão paradigmático afasta não só a possibilidade de decretação da prisão civil do depositário infiel do ordenamento jurídico pátrio⁴², como também, distancia-se da antiga posição da jurisprudência do Supremo Tribunal

legitimidade da ordem de prisão, por 60 dias, decretada em desfavor do paciente que, intimado a entregar o bem do qual depositário, não adimplira a obrigação contratual – v. Informativos 471, 477 e 498. Entendeu-se que a circunstância de o Brasil haver subscrito o Pacto de São José da Costa Rica, que restringe a prisão civil por dívida ao descumprimento inescusável de prestação alimentícia (art. 7º, 7), conduz à inexistência de balizas visando à eficácia do que previsto no art. 5º, LXVII, da CF (“não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel”);). Conclui-se, assim, que, com a introdução do aludido Pacto no ordenamento jurídico nacional, restaram derogadas as normas estritamente legais definidoras da custódia do depositário infiel. Prevaleceu, no julgamento, por fim, a tese do status de suprallegalidade da referida Convenção, inicialmente defendida pelo Min. Gilmar Mendes no julgamento do RE 466343/SP, abaixo relatado. Vencidos, no ponto, os Ministros Celso de Mello, Cezar Peluso, Ellen Gracie e Eros Grau, que a ela davam a qualificação constitucional, perfilhando o entendimento expandido pelo primeiro no voto que proferira nesse recurso. O Min. Marco Aurélio, relativamente a essa questão, se absteve de pronunciamento. HC 87585/TO, rel. Min. Marco Aurélio, 3.12.2008.

⁴² Na Sessão Plenária de 16/12/2009, ao aprovar a Súmula Vinculante nº. 25, o Supremo Tribunal Federal pôs fim a qualquer dúvida remanescente a respeito da ilegalidade do procedimento coercitivo: “É ilícita a prisão civil de depositário infiel, qualquer que seja a modalidade do depósito”.

Federal⁴³ que, por algum tempo, defendeu a paridade entre os Tratados e Convenções Internacionais de direitos humanos e a lei ordinária, a qual se utilizava de critérios meramente cronológicos para resolver os eventuais conflitos advindos dos confrontos entre esses Tratados e as normas de direito interno (*lex posterior derogat prior*⁴⁴). Destarte, extrai-se dessa nova perspectiva hermenêutica externada pela Corte constitucional brasileira, a legítima ideia de que no atual estágio em que vivemos, onde a cooperação, a interação, e a globalização passaram a ser traços marcantes das sociedades modernas⁴⁵, faz-se necessária, em nosso país, uma maior abertura constitucional ao direito internacional, especialmente no que tange à necessidade de observância incondicional aos princípios universais de proteção aos direitos humanos, corolário da garantia da preservação da própria dignidade da pessoa humana, fundamento máximo da República Federativa do Brasil.

Vislumbrando esse caminho, já advertia Boson (1996), que a integração entre as duas esferas de direitos é fator preponderante para o desenvolvimento das nações, e se assenta nos princípios naturais e universais comuns a todos os povos. A expressão da consolidação normativa se identifica através do esforço que vem se desenvolvendo pela universalização da defesa e proteção dos direitos humanos, traduzido por meio da criação de diversos organismos e documentos internacionais voltados a esse fim.

A constitucionalização do Direito internacional – presença cultural a que correspondem, no contexto jurídico da integração, que podem ser reconhecidas em tese como Direito constitucional internacional e, especificamente, acrescido o patronímico das respectivas constituições, como Direito constitucional internacional brasileiro, francês, alemão, etc., fazendo-se gerar, em contrapartida, no mesmo contexto jurídico da integração, normas internacionais, institucionais ou mesmo casuísticas, que,

⁴³ Cita-se, a título de exemplo, os seguintes julgados antes da promulgação da Constituição de 1988 - RE nº. 80.004/SE, de relatoria do Min. Xavier de Albuquerque, julgado em 01/06/1977. Após o advento da Constituição de 1988 - HC nº. 77.053/SP, de relatoria do Min. Maurício Corrêa, em 04/09/1998; HC nº. 79.870/SP, de relatoria do Min. Moreira Alves, em 20/10/2000; HC nº. 72.131/RJ, de relatoria do Min. Marco Aurélio, em 01/08/2003, entre outros.

⁴⁴ A lei posterior derroga a anterior (NETO, 2003, p. 120).

⁴⁵ Essa discussão envolve um fenômeno bastante atual, que é a globalização/mundialização/desfronteirização do direito. Hoje, determinados problemas jurídicos são enfrentados ao mesmo tempo por diversas instâncias decisórias, dentro daquilo que se convencionou chamar de “proteção multinível dos direitos” (Pernice). Um mesmo caso de violação de direitos pode ser julgado tanto por cortes nacionais quanto por cortes internacionais, supranacionais ou mesmo estrangeiras. Canotilho chama esse fenômeno de *interconstitucionalidade*, para destacar a necessária troca de informações e de decisões pelos diversos níveis de jurisdição (MARMELSTEIN, 2013, p. 221).

em tese, valem como internacionalização do Direito constitucional dos Estados-Membros da sociedade de Direito das gentes, assim nos limites já indicados – constitui atualidade histórica em franco desenvolvimento, cuja estática vem-se consolidando com o surgimento crescente de organizações internacionais que planificam, regionalizando ou globalizando, mercados econômicos e, conseqüentemente, ideais políticos e vivências humanizadoras, levando os homens ao maior e melhor conhecimento dos diversos povos e de suas diferenciações culturais. Esse fato, certamente, pelo seu teor de aproximação, criará condições indefectíveis para o cumprimento cabal dessa constitucionalização-internacionalização, que poderá conduzir à extinção da guerra em nosso Planeta (BOSON, 1996, p. 227-228).

A despeito dessas questões, é inegável o fato de que o direito constitucional, depois de 1988, passou a se relacionar de forma diferenciada frente ao direito internacional dos direitos humanos. É importante consignar que a postura progressista e inovadora adotada pelo Supremo não se restringe ao âmbito do ordenamento positivo doméstico, pois revela, sobretudo, a tendência contemporânea do constitucionalismo mundial de prestigiar as normas internacionais destinadas à proteção do ser humano. Diante dessa nova realidade, pela qual princípios e regras ganham novos sentidos e possibilidades de aplicação, o eixo de atuação do Direito Público Internacional passou a se concentrar na dimensão subjetiva da pessoa humana, cuja dignidade veio a ser reconhecida em sucessivas declarações e Tratados Internacionais, num constante processo evolutivo, no qual a pessoa humana acabou sendo deslocada para uma posição central, que antes era ocupada pelo Estado. Com efeito, a premente necessidade de se dar efetividade e proteção a esses direitos no plano territorial e extraterritorial tornaram imperiosa uma mudança de posição quanto ao papel dos Tratados sobre direitos humanos na ordem normativa atual.

Como se pode notar, a impactante decisão proferida pelo Supremo ultrapassa a mera discussão teórico-acadêmica, porque além de reposicionar os Tratados Internacionais de direitos humanos, colocando-os em um lugar privilegiado no ordenamento jurídico nacional, tal decisão trouxe reflexos significativos no aspecto prático. A primeira consequência pode ser observada pela irradiação dos efeitos do próprio julgado, eis que restou afastada, no caso em tela, com base na utilização de enunciado humanitário ratificado pelo Brasil no ano de 1992 (Pacto de San José da Costa Rica), a aplicação de lei interna constitutiva autorizadora da prisão civil do depositário infiel.

O segundo impacto decorre do processo natural que envolve o prolongamento da decisão em relação a qualquer espécie de direito qualificado como humano, ao qual o Brasil tenha se filiado por meio de Tratados Internacionais. Ou seja, a partir da publicação do julgado, a força normativa dessa decisão passa a se estender a todo e qualquer direito humano incorporado pelo Estado brasileiro, incluindo, nesse universo, os mais variados direitos presentes em Tratados em que o Brasil seja parte, dentre os quais se destaca o direito à educação, que devido à importância para o desenvolvimento de todas as nações, ocupa um lugar privilegiado perante os organismos internacionais. Com efeito, essa decisão tem reflexos em todo o sistema educacional pátrio⁴⁶.

Além dessas questões, constata-se que a decisão proferida pela mais alta Corte Constitucional do País, resulta, também, em outras consequências prático-teóricas. Uma delas é que os Tratados de direitos humanos passam a fornecer subsídios para embasar a interpretação dos direitos fundamentais alocados na Constituição, gerando direitos subjetivos para os seus titulares. Assim, partindo-se da compreensão estampada na decisão do Supremo de que os Tratados humanistas estão acima das leis, passa a ser correta a assertiva de que toda a produção normativa nacional deve submeter-se e adequar-se, tanto aos limites contemplados na Constituição, quanto aos Tratados Internacionais de direitos humanos regulamente incorporados à República Federativa do Brasil. Isto é, a partir de agora, leia-se, do julgado, a validade das leis passa a estar condicionada a um

⁴⁶ O Ministério da Educação, sensível às alterações sociais e normativas nesse âmbito, editou a Resolução nº 01, do Conselho Nacional de Educação, de 30 de maio de 2012, fixando as seguintes Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos: “CONSIDERANDO o que dispõe na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948; a Declaração das Nações Unidas sobre a educação e Formação em Direitos Humanos; a Constituição Federal de 1988; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; o Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos; o Programa Nacional de Direitos Humanos; o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos; e as diretrizes nacionais emanadas pelo Conselho Nacional de Educação, bem como outros documentos nacionais e internacionais que visem assegurar o direito à educação a todos(as), resolve: Art. 1º. A presente Resolução estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições. Art. 2º. A Educação em Direitos Humanos, um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas. § 1º Os Direitos Humanos, internacionalmente reconhecidos como um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana. § 2º Aos sistemas de ensino e suas instituições cabe a efetivação da Educação em Direitos Humanos, implicando a adoção sistemática dessas diretrizes por todos(as) os envolvidos(as) nos processos educacionais [...]”.

duplo fator de compatibilidade vertical, não bastando a consonância com apenas um dos ordenamentos superiores, devendo, necessariamente, haver a compatibilização simultânea com os dois sistemas jurídicos, sob pena de invalidade destas normas, que poderão vir a ser declaradas inconstitucionais, no caso de choque com a Constituição, ou inconventionais⁴⁷, em caso de conflito com Tratados ou Convenções Internacionais de direitos humanos.

Portanto, de forma prática e objetiva, as legislações que tratam do direito à educação no Brasil devem, obrigatoriamente, em vista do novo posicionamento adotado pelo Supremo Tribunal Federal, estar em absoluta sintonia com toda e qualquer norma internacional oriunda de Tratado Humanitário legitimamente incorporado ao direito brasileiro. Por via de consequência, essa decisão amplia consideravelmente o leque de proteção sobre os direitos internamente positivados, pois, inegavelmente, há vários direitos previstos em Tratados Internacionais cuja proteção é bem mais abrangente e detalhada do que a tutela concedida pelo texto constitucional e infraconstitucional brasileiro.

Outro efeito que acompanha a viragem jurisprudencial, diz respeito a uma segunda alteração promovida pela Emenda Constitucional nº. 45, de 2004, que incluiu o inciso V-A, e o § 5º, ao art. 109 da Constituição Federal⁴⁸. Essa modificação legal, traduzida pela possibilidade de deslocamento da competência da Justiça Estadual para a Justiça Federal em caso de violação a direitos humanos, demonstra a hodierna preocupação com os aspectos relacionados à preservação e aplicação dos valores universais inscritos em Tratados e Convenções Internacionais, os quais

⁴⁷ “A compatibilidade do direito doméstico com os tratados internacionais de direitos humanos em vigor no país faz-se por meio do *controle de convencionalidade*, que é complementar e coadjuvante do conhecido controle de constitucionalidade. A expressão “*controle de convencionalidade*” ainda é pouco conhecida no Brasil, não tendo sido objeto de qualquer estudo entre nós até o presente momento. O controle de convencionalidade tem por finalidade compatibilizar verticalmente as normas domésticas (as espécies de leis, *lato sensu*, vigentes no país) com os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Estado e em vigor no território nacional. Nesse sentido, entende-se que o controle de convencionalidade deve ser exercido pelos órgãos da justiça nacional relativamente aos tratados aos quais o país se encontra vinculado. Trata-se de *adaptar* ou *conformar* os atos ou leis internas aos compromissos internacionais assumidos pelo Estado, que criam para este deveres no plano internacional com reflexos práticos no plano do seu direito interno (MAZZUOLI, 2009, p. 258).

⁴⁸ Art. 109. Aos juízes federais compete processar e julgar: [...] V-A. As causas relativas a direitos humanos a que se refere o § 5º deste artigo; [...] § 5º - Nas hipóteses de grave violação de direitos humanos, o Procurador-Geral da República, com a finalidade de assegurar o cumprimento de obrigações decorrentes de tratados internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil seja parte, poderá suscitar, perante o Superior Tribunal de Justiça, em qualquer fase do inquérito ou processo, incidente de deslocamento de competência para a Justiça Federal.

o Brasil seja signatário. O processo de federalização⁴⁹ das demandas envolvendo a violação de direitos humanos se dá através de um procedimento especial denominado de Incidente de Deslocamento de Competência (IDC), cuja atribuição à Constituição delegou ao Procurador-Geral da República, autoridade responsável por suscitar o incidente perante as instâncias judiciárias, ficando a cargo do Superior Tribunal de Justiça, a missão de decidir acerca da pertinência ou não do pedido de deslocamento.

Sobre o assunto, Marmelstein (2013) preconiza que, de acordo com as balizas estabelecidas pela doutrina e jurisprudência pátria, para que se confirme a necessidade de deslocamento dos processos criminais de uma esfera jurisdicional para outra, não basta apenas à violação de preceitos humanistas, é preciso, também, haver a demonstração inequívoca na situação em concreto, da ameaça real e efetiva, de descumprimento das obrigações decorrentes de documentos internacionais firmados pelo Brasil junto aos demais sujeitos de Direito Público Internacional. Deve ficar caracterizada, ainda, a incapacidade do Estado-membro, detentor da competência originária, de levar adiante a tarefa de apurar e punir adequadamente os ilícitos penais oriundos de violações de direitos desta natureza. Vale assinalar que a primeira situação em que se tentou, sem sucesso, o deslocamento da competência Estadual para Federal, por violação a direitos humanos, foi o caso do assassinato da missionária norte-americana Dorothy Stang. Na ocasião, o Superior Tribunal de Justiça entendeu que o Estado do Pará vinha demonstrando no curso da instrução criminal que estava empenhado na apuração e na solução dos fatos que resultaram na morte da missionária, não havendo, naquela oportunidade, a necessidade de deslocamento da competência para a Justiça Federal⁵⁰.

⁴⁹ “Os argumentos em favor da federalização dos casos envolvendo graves violações de direitos humanos são muitos: (a) a Justiça Federal, em regra, é mais isenta, menos influenciada por injunções político-corporativo; (b) existe a possibilidade de condenação da União, no âmbito internacional, se não houver uma resposta jurisdicional eficaz às violações de direitos humanos, de modo que a União poderá vir a ter interesse na causa; (c) existe interesse nacional na repressão a esses ilícitos; (d) há a previsão de ilícitos em inúmeros tratados internacionais, o que, por si só, já justificaria a competência da Justiça Federal independentemente de qualquer mudança na Constituição, com base no art. 109, incs. I, III e IV da Constituição de 88” (MARMELSTEIN, 2013, p. 218).

⁵⁰ Em contrapartida, ao julgar o IDC nº. 2/2009, o STJ autorizou, pela primeira vez, o deslocamento de um caso da Justiça Estadual para a Justiça Federal. Nesse episódio, decidiu-se que o assassinato do ativista de direitos humanos Manuel Bezerra de Mattos Neto deveria ser

No tocante aos institutos abordados, verifica-se, por todos os ângulos, uma infinidade de repercussões decorrentes da alteração jurisprudencial que passou a reconhecer o caráter supralegal dos Tratados de direitos humanos aprovados antes da vigência da Emenda Constitucional nº. 45, de 2004. Nota-se que esses Tratados, a partir do julgamento do RE 466.343/SP, realizado em 2008, ganharam uma força especial e, de certo modo, passaram a ter a mesma importância normativa dos demais direitos fundamentais previstos na Lei Maior. Afinal, se eles têm o condão, conforme mencionado pelo Ministro Gilmar Mendes, “de paralisar a eficácia jurídica de toda e qualquer disciplina infraconstitucional com eles conflitante” (p. 26), significa dizer que eles possuem um status hierárquico diferenciado em relação às leis e, portanto, podem e devem ser equiparados, ao menos sob o ponto de vista normativo, aos demais direitos fundamentais constitucionalmente positivados. Por isso, esses Tratados só poderão ser revogados através de emendas à Constituição, ou por outro Tratado sobre direitos humanos que venha a ser ratificado posteriormente pelo Brasil, e que o conteúdo contemplado seja capaz de substituí-lo integralmente.

A alteração legislativa abarcada pela EC nº 45/04, a qual passou a disciplinar que os Tratados humanistas ingressam no universo normativo como se emendas constitucionais fossem (art. 5º, § 3º, da CF), converge, em vários aspectos, com a decisão do Supremo que atribuiu o caráter supralegal a esses tratados quando incorporados em período anterior ao da propalada alteração legal. Diante disso, tudo leva a crer que a modificação só veio a contribuir para um maior fortalecimento da ordem jurídico-social como um todo, indicando uma mudança de paradigma no cenário nacional, proclamada, mormente, em decorrência da democratização e inserção destes valores na ordem constitucional brasileira, onde os jurisdicionados, razão de ser do próprio organismo estatal, passaram a ser tutelados sob o viés da máxima efetividade, numa tendência crescente de homogeneização e internacionalização de direitos.

Portanto, em observância a esses fatores, levando-se em conta a proposta inicial de contextualização do direito à educação no cenário nacional, serão examinados, no próximo ponto, tendo como referência primordial a Constituição de

1988, os mais variados itens relacionados à problemática estabelecida em torno da fundamentalidade dos direitos sociais prestacionais no Brasil.

3.2 A topografia constitucional e a efetivação dos direitos sociais prestacionais no Brasil

3.2.1 A Educação como Direito Humano, Social e Fundamental do Cidadão Brasileiro

O direito à educação está localizado no Título II (Dos Direitos e Garantias Fundamentais), Capítulo II (Dos Direitos Sociais), art. 6º⁵¹, da Constituição Federal de 1988, alçado à condição de direito social. O Estado Democrático de Direito, desdobra-se e se consubstancia através da diversidade de dispositivos desta natureza alocados nos mais variados níveis da Carta Política. Tal assertiva se baseia no entendimento de que o rol de direitos sociais concebidos no art. 6º é meramente exemplificativo⁵², o que significa dizer, noutros termos, que além dos ali presentes encontramos direitos sociais orbitando fora do catálogo específico anunciado no Capítulo II da Constituição da República.

⁵¹ “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)”. O direito à educação se faz presente também em diversos itens da Constituição, vide: Art. 22 – Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV – diretrizes e bases da educação nacional; Art. 23 – É competência comum da União, Dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência; Art. 30 – Compete aos Municípios: [...] VI – manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); Art. 205 – A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho; e ainda, Art. 206 a 214; e Art. 60 e Art. 61 - Das Disposições Constitucionais Transitórias.

⁵² O Supremo Tribunal Federal já se manifestou em diversas oportunidades no sentido da não taxatividade do rol dos direitos sociais estabelecidos na Constituição Federal de 1988 (art. 6º a 11). O legislador constituinte optou por um sistema aberto de direitos que acolhe outros dispositivos de índole social espalhados no corpo na Lei Maior. Vide: Ação Direta de Inconstitucionalidade 639-8. Rel. Ministro Joaquim Barbosa. Diário de Justiça nº. 203. Divulgação em 21/10/2005. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em: 25 de agosto de 2013.

Nesse universo, os direitos sociais, econômicos e culturais, independentemente de onde se encontrem inseridos na Lei Maior, constituem normas de ordem pública⁵³ dotadas de inviolabilidade, traduzidas como prestações positivas a serem proporcionadas direta ou indiretamente pelo Estado. O ente público, titular dos atos de administração e gerenciamento das finanças estatais, deve assumir, por força da Constituição de 1988, o compromisso de promover políticas sociais efetivas dirigidas à criação, ampliação e melhoramento da rede de bens e serviços colocados à disposição de toda a sociedade.

Os direitos sociais visam à melhoria das condições de existência do ser humano, cabendo ao Estado garantir a conformação de estruturas que deem condições para a satisfação do direito fundamental à saúde, à educação, à moradia, à segurança pública, à assistência social, dentre outros previstos e assegurados no arcabouço normativo brasileiro. À medida que os direitos individuais impõem uma abstenção por parte do Poder Público, cujo objeto configura-se em uma obrigação de não fazer, de não violar, preservando a autonomia dos indivíduos, os direitos sociais, diferentemente, reclamam uma postura proativa do Estado e da própria sociedade, buscando abastecer o homem de certos bens e serviços tidos como indispensáveis à manutenção da vida e da dignidade da pessoa humana (CARVALHO, 2004, p. 442-443).

Os direitos de índole social têm como função precípua, disciplinar situações subjetivas pessoais ou universais de caráter concreto. Os direitos econômicos, nesse cenário, apresentam-se como pressupostos da existência dos direitos sociais, pois só através deles e da ingerência do Estado na economia e na elaboração de políticas públicas⁵⁴ é que se torna possível estabelecer condições materiais a

⁵³ Temos como ordem pública o conjunto de normas e princípios cogentes que não podem ser derogados ou afastados pela vontade das partes. São regras de aplicação obrigatória, cujo cumprimento não possibilita o destinatário eleger conduta diversa. Ilustrativamente: EMENTA. CRECHE E PRÉ-ESCOLA – OBRIGAÇÃO DO ESTADO. Cumpre ao Estado – gênero – proporcionar a creche e a pré-escola às crianças de zero a cinco anos de idade, observando a norma cogente do artigo 208, inciso IV, da Constituição Federal, com a redação decorrente da Emenda Constitucional nº. 53/2006. STF. Ag. Reg. No RE nº. 384.201-3/SP. D.J. 03.08.2007.

⁵⁴ “Para a compreensão das políticas públicas é essencial compreender-se o regime das finanças públicas. E para compreender estas últimas é preciso inseri-las nos princípios constitucionais que estão além dos limites ao poder de tributar. Elas precisam estar inseridas no direito que o Estado recebeu de planejar não apenas suas contas mas de planejar o desenvolvimento nacional, que inclui e exige a efetivação de condições de exercício dos direitos sociais pelos cidadãos brasileiros. Assim, o Estado não só deve planejar seu orçamento anual mas também suas despesas de capital e programas de duração continuada” (FARIA, 2005, p. 132-133).

sustentar um modelo democrático de proteção aos mais necessitados. Os direitos sociais, assim configurados como obrigações objetivas a serem absorvidas pelo Estado Social de Direito, tendem a concretizar a perspectiva de uma isonomia substancial na busca de melhores e adequadas condições de vida, estando, ainda, consagrados como fundamentos da República Federativa do Brasil (SILVA, 2007, p. 183).

Com o surgimento e a inserção dos valores Sociais, Econômicos e Culturais na Constituição de 88, a igualdade passou a ser o traço marcante desta categoria de direitos. A condição de ser humano garante a todos, independentemente, de classe, cor ou credo, o amparo estatal na configuração de políticas públicas que possibilitem proporcionar, de forma universal e paritária, uma condição material mínima para o livre exercício dos direitos e garantias constitucionais.

A igualdade, fundamento dos direitos sociais, impulsionou a noção de universalidade dos direitos fundamentais. Ao indivíduo não bastava ter garantida apenas a liberdade individual. A dignidade do homem dentro da comunidade precisava ser preservada, o que só seria possível com a garantia de direitos também de natureza econômica e cultural. No século XX, após as duas grandes guerras, a universalidade dos direitos sociais restou acentuada. As duas guerras resultaram em miséria, desemprego e na doença para milhares de pessoas, comprovando que o homem necessitava algo mais, além da liberdade, para continuar a viver em sociedade. Por fim, a universalidade se expressa na garantia a todos do direito à educação e do acesso à cultura, na forma dos arts. 205 e 215, e na obrigação que o Estado tem de fomentar práticas esportivas formais e não formais como direito de cada um (art. 217). Também cabe ao Estado promover e fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a capacitação tecnológicas, na forma do art. 218. O legislador constituinte valorizou o desenvolvimento econômico, social, físico e intelectual do indivíduo, e o universalizou quando o garantiu a todos os habitantes do território nacional (CHIMENTI; CAPEZ; ROSA; SANTOS; 2010, p. 157-160).

A obrigação governamental na busca da efetivação universal dos direitos sociais não se limita apenas à elaboração de programas estruturais destinados a garantir condições dignas de sobrevivência, deve também o Poder Público, além criar condições objetivas que permitam, de maneira concreta, a realização integral dos valores sociais, regulamentar os demais dispositivos constitucionais que expressamente façam referência acerca da necessidade de atuação ulterior do legislador ordinário⁵⁵. Aliás, a inércia do Estado na criação de leis que possibilitem

⁵⁵ Menciona-se, por exemplo, a disposição constitucional que trata acerca do direito de greve dos servidores públicos, a qual, até o presente momento, encontra-se carente de regulamentação. “Art.

tornar esses direitos plenamente efetivos e exercitáveis⁵⁶ se configura em inaceitável omissão legislativa, a ser colmatada mediante a utilização de técnicas de controle judicial, ancoradas no ajuizamento de mandados de injunção ou de ações diretas de inconstitucionalidade por omissão⁵⁷. Ao encontro dessas diretrizes, o Supremo Tribunal Federal, reconhecendo a omissão do Congresso Nacional no dever de dar concretude a preceito constitucional social, manifestou-se no sentido de suprir a mora legislativa e tornar viável o exercício do direito de greve dos servidores públicos civis, consagrando, de modo excepcional⁵⁸, a previsão normativa contida no art. 37, VII, da Constituição de 1988⁵⁹.

Nesse panorama normativo, resta claramente evidenciado, que os direitos sociais consagrados no texto constitucional se diferem em relação aos demais direitos individuais, sobretudo em virtude de que a sua concretização, na maioria das vezes, depende da promulgação de leis posteriores que venham a reconhecê-los integralmente e discipliná-los. Em vista disso, esses direitos se distinguem não apenas por serem coletivos e exigirem satisfação normativa ulterior para atingirem a

37. [...] VII – o direito de greve será exercido nos termos e nos limites definidos em lei específica”.
Obs. O fato de não existir Lei regulando não torna o exercício de greve ilegal.

⁵⁶ “A definição dos direitos sociais no Título destinado aos Direitos e Garantias Fundamentais acarreta duas consequências imediatas: subordinação à regra da auto-aplicabilidade prevista, no § 1º, do art. 5º e suscetibilidade do ajuizamento do mandado de injunção, sempre que houver a omissão do poder público na regulamentação de alguma norma que preveja um direito social e, conseqüentemente, inviabilize seu exercício” (MORAES, 2011, p. 207).

⁵⁷ “Assim como a Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão, o Mandado de injunção surge para “curar” uma “doença” denominada síndrome da inefetividade das normas constitucionais, vale dizer, das normas constitucionais que, de imediato, no momento em que a Constituição é promulgada, não tem o condão de produzir todos os seus efeitos, precisando de uma lei integrativa infraconstitucional” (LENZA, 2009, p. 738).

⁵⁸ Excepcionalmente, pois, como regra, a alçada do Poder Judiciário restringe-se ao exame de constitucionalidade e legalidade dos atos produzidos em sede de Legislativo e Executivo, ou seja, caberia a estes, em especial ao primeiro, a função de criar norma específica com a finalidade de regulamentar o exercício do direito de greve no âmbito do serviço público civil.

⁵⁹ Vide os julgamentos acerca do direito de greve dos servidores públicos civis, proferidos pelo STF, por meio dos mandados de injunção nº. 712/PA, Rel. Min. Eros Grau, em 25/10/2007; nº. 670/ES, Rel. Orig. Min. Maurício Corrêa, Rel. para o acórdão Min. Gilmar Mendes, em 25/10/2007; e nº. 708/DF, Rel. Min. Gilmar Mendes, em 25/10/2007. O Tribunal, por maioria, conheceu dos mandados de injunção e propôs a solução para a omissão legislativa com a aplicação, no que couber, da Lei nº. 7.783/89, que dispõe sobre o exercício do direito de greve na iniciativa privada. Ainda sobre o tema, em 15.10.2013, na Rcl. n.º 16535, o Min. Luiz Fux, do STF, deferiu liminar em favor do sindicato estadual dos profissionais da educação do Rio de Janeiro, para suspender os efeitos da decisão judicial que determinou o corte do ponto dos professores, até a realização de audiência de conciliação convocada para o dia 22,10.2013. Para o Ministro, o corte do ponto contraria a decisão tomada em 2007 pelo Supremo no mandado de injunção (MI 708/DF), à medida que, nesse julgamento, a Corte “reconheceu a importância e resguardou a eficácia do direito de greve dos servidores públicos, ante a omissão regulamentar do Congresso Nacional”.

plenitude de seus efeitos, mas também, porque a sua exigência perante o Poder Público inadimplente (Municipal, Estadual ou Federal) se dá por meio de remédios jurídicos diferenciados.

Os novos direitos, que, aliás, nem são tão novos visto que já incorporavam em diversas constituições contemporâneas, inclusive brasileiras anteriores a 1988, têm característica especial. Esta consiste em que não são fruíveis, ou exequíveis individualmente. Não quer isto dizer que juridicamente não possam em determinadas circunstâncias, ser exigidos como se exigem juridicamente outros direitos subjetivos. Mas, de regra, dependem para sua eficácia, de atuação do executivo e do legislativo, por terem o caráter de generalidade e publicidade. Assim é o caso da educação pública, da saúde pública, dos serviços de segurança e justiça, do direito a um ambiente sadio, o lazer, a assistência aos desamparados, a previdência social, e outros previstos no art. 6º, no art. 7º, sem contar as disposições dos incisos do art. 170, do art. 182, do art. 193, do art. 225, e muitas outras espalhadas ao longo do corpo de toda a Constituição de 1988. (FARIA, 2005, p. 129).

Destarte, verifica-se que parcela majoritária dos direitos Sociais, Econômicos e Culturais, tem natureza prestacional, e seu cumprimento depende da atividade positiva do Estado, inclusive no tocante a destinação de recursos econômicos voltados a sua implementação e efetividade, como no caso do direito à educação, à saúde, à assistência social etc. Daí a razão de diversos Tratados Internacionais, dentre os quais, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, aderido pelo Brasil em 1992, abordar a progressividade da efetivação desses Direitos por parte dos Estados-Membros, através de todos os meios apropriados, de acordo com o máximo de seus recursos disponíveis, incluindo, em particular, a adoção de medidas legislativas nesse sentido.

Consoante ao aspecto classificatório, embora se estabeleça tradicional controvérsia jurídica a respeito da fundamentalidade dos direitos sociais no Brasil⁶⁰,

⁶⁰ “Certa corrente concebe os direitos sociais não como verdadeiros direitos, mas como garantias institucionais, negando-lhes a característica de direitos fundamentais. A doutrina mais consequente, contudo, vem refutando essa tese, e reconhece neles a natureza de direitos fundamentais, ao lado dos direitos individuais, políticos e do direito à nacionalidade. São direitos fundamentais do homem social, e até se estima que, mais do que uma categoria de direitos fundamentais, constituem um meio positivo para dar conteúdo real e uma possibilidade de exercício eficaz a todos os direitos e liberdades” (SILVA, 2009, p. 151). “A jusfundamentabilidade dos direitos sociais se reduz ao mínimo existencial, em seu duplo aspecto de proteção negativa contra a incidência de tributos sobre os direitos sociais mínimos de todas as pessoas e de proteção positiva consubstanciada na entrega de prestações estatais materiais em favor dos pobres” (TORRES, 2003, p. 349-374). Segundo Herrera (2010, p. 5), “os direitos sociais não seriam direitos fundamentais autênticos, exigíveis nos sentido técnico-jurídico do termo, mas pelo contrário, seriam sim objetivos, fins, princípios, não justificáveis perante (e pelos) os Tribunais”. Miranda (2000, p. 101), ressalta que “não faltam autores que somente tomam como direitos fundamentais as liberdades, e que relegam

o direito à educação deve ser encarado como um direito fundamental de natureza social. Notadamente, o legislador constituinte ao redigir o texto constitucional não foi tão criterioso na determinação dos valores que mereceriam ser denominados de direitos fundamentais, optando por enumerar na Constituição, de maneira bastante abrangente, uma série de preceitos jurídicos dotados com determinadas características e atributos que os diferenciam, intrinsecamente, dos demais direitos constitucionais não fundamentais. No que se refere ao aspecto formal de fundamentalidade⁶¹, topográfica e positivamente, o local escolhido pelo legislador para recepcionar os direitos fundamentais foi Título II da Constituição Federal de 1988 (arts. 5 a 17), onde constam precisamente intitulados os “Direitos e Garantias Fundamentais”, sendo que, nesse tópico (Capítulo II), encontram-se os denominados direitos sociais (art. 6). Em vista disso, pode-se afirmar, portanto, que todos os direitos formalmente estabelecidos no Título II da Constituição são considerados direitos fundamentais do cidadão.

Segundo Marmelstein (2008) os direitos fundamentais, por serem normas densamente vinculadas à ideia de dignidade da pessoa humana, devido à importância axiológica, fundamentam e legitimam o ordenamento jurídico como um todo. No extenso rol de direitos contidos no Título II da Lei Maior, nem todos os ali presentes têm estreita ligação com o princípio da dignidade da pessoa humana, alguns dizem respeito, por exemplo, ao direito constitucional ao lazer (art. 6), ou à participação do trabalhador nos lucros ou resultados empresariais (art. 7, XI), entre outros valores igualmente relevantes, mas que talvez, numa análise mais apurada, não estejam revestidos de tamanho grau de essencialidade. De toda sorte, a fim de evitar que argumentos ideológicos sejam utilizados para vilipendiar direitos fundamentais expressamente designados pelo legislador constituinte originário, interpreta-se, em nome da segurança jurídica, que todos os direitos contidos no Título II da Constituição possuem em alguma medida certa ligação com o princípio

os direitos sociais para a zona das imposições dirigidas ao legislador ou para a das garantias institucionais”.

⁶¹ “Além do conteúdo ético (aspecto material), os direitos fundamentais também possuem um conteúdo normativo (aspecto formal). Assim, não é qualquer valor que pode ser enquadrado nessa categoria. Juridicamente, somente são direitos fundamentais aqueles valores que o povo (leia-se poder constituinte) formalmente reconhece como merecedores de uma proteção normativa especial, ainda que implicitamente. Esse reconhecimento formal ocorre através da positivação desses valores por meio de normas jurídicas” (MARMELSTEIN, 2008, p. 19).

da dignidade ou com a limitação do poder, e por esse motivo, podem e devem ser considerados direitos fundamentais.

Ao abordar a questão sob a órbita conceitual de abrangência jurídica, Moraes (2007) corrobora tal assertiva, e sinaliza que os direitos sociais são reconhecidamente direitos fundamentais do homem, enumerados, exemplificativamente, no Título II da Constituição Cidadã de 88. Esses direitos constituem condições imprescindíveis para o efetivo exercício da cidadania e a plena concretização da dignidade. Objetivam, em suma, garantir aos cidadãos condições materiais mínimas para fruição de uma vida digna, livre e igualitária, a ser alcançada mediante a atuação positiva do Estado na elaboração de políticas públicas efetivas que possibilitem a redução das desigualdades sociais.

Direitos sociais são direitos fundamentais do homem, caracterizando-se como verdadeiras liberdades positivas, de observância obrigatória de um Estado Social de Direito, tendo por finalidade a melhoria de condições de vida aos hipossuficientes, visando à concretização da igualdade social, e são consagrados como fundamentos do Estado democrático, pelo Art. 1º, IV, da Constituição Federal (MORAES, 2007, p. 428).

Sob o ponto de vista hermenêutico, de uma interpretação lógico-sistemática, alicerçada no princípio da unidade da Constituição, observa-se que o art. 205 contém uma declaração fundamental que, associada ao art. 6º, eleva o direito social à educação à categoria dos direitos fundamentais. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, assenta-se no princípio da universalidade, tendo as instituições públicas à obrigação de prestá-la de acordo com os princípios constitucionais estatuídos no art. 206⁶², sendo obrigação do Estado aparelhar-se de modo a fornecer não só o conteúdo minimamente exigível pela norma, mas, além

⁶² Título VIII, Capítulo III, Seção I, art. 206, CF/88. Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade; VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006); Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Incluído pela EC nº 53, de 2006).

disso, ampliar cada vez mais a rede de ensino para que todos venham a exercer igualmente esse direito (SILVA, 2002).

Marmelstein (2008) reafirma que os direitos fundamentais não estão restritos aos ventilados no art. 5º conforme assegura parcela minoritária da doutrina brasileira. A Constituição da República Federativa do Brasil, no seu art. 6º, enuncia, em *numerus apertus*, tão somente alguns dos direitos sociais estabelecidos na ordem constitucional, os quais são igualmente considerados direitos fundamentais do homem, seja pela posição jurídico-normativa que ocupam (aspecto normativo formal), ou em razão de possuírem um conteúdo essencial fundamental (aspecto ético material) relacionado ao plano da dignidade ou com a limitação do poder.

Há quem pense que os direitos do art. 5º são os únicos direitos fundamentais existentes na Constituição de 88 ou então que são os mais importantes. Grande equívoco. Nem são os únicos nem os mais importantes. Na verdade, conforme já se afirmou, os direitos fundamentais devem ser vistos como direitos interdependentes e indivisíveis. Não basta proteger a liberdade sem que as condições básicas para o exercício desse direito sejam garantidas. Por isso, o constituinte brasileiro foi bastante feliz ao positivá-los, junto com os demais direitos fundamentais, os chamados direitos econômicos, sociais e culturais, que são inegavelmente instrumentos de proteção e concretização do princípio da dignidade da pessoa humana. No texto constitucional brasileiro, a grande maioria desses direitos está no rol de direitos previstos no art. 6º. Portanto, os direitos sociais são, à luz do direito positivo-constitucional brasileiro, verdadeiros direitos fundamentais, tanto em sentido formal (pois estão na Constituição e têm *status* de norma constitucional) quanto em sentido material (pois são valores intimamente ligados ao princípio da dignidade da pessoa humana) (MARMELSTEIN, 2008, p. 173-174).

Nesse sentido, mister se faz realçar segundo entendimento majoritário da doutrina e jurisprudência brasileira, que a interpretação conjugada do art. 5º, § 2º, com o art. 1º, inciso III, do Título II da Constituição, possibilita a afirmação de que o rol de direitos fundamentais estabelecidos no art. 5º não é taxativo, o que implica dizer que o legislador constituinte optou por um sistema aberto de direitos fundamentais que acolhe além de outros dispositivos rotulados ao longo do próprio texto constitucional, os Tratados e Convenções Internacionais sobre direitos humanos incorporados à Constituição da República, desde que impregnados de caráter materialmente fundamental.

Assim, os direitos sociais dispostos no art. 6º se caracterizam como elementos centrais da Ordem Social prevista no Título VIII, Capítulo III, Seção I, da Constituição da República. A partir desta constatação, observa-se nos artigos 205 a

214, uma série de dispositivos que envolvem a concretização do direito fundamental à educação, podendo o Poder Público, inclusive, ser responsabilizado em caso de omissão no desempenho de sua tarefa constitucional de dar suporte ao sistema educacional como um todo,

Mantida a previsão da educação como dever do Estado (art. 205), e assim assegurados a natureza e os interesses públicos obrigatórios que a qualificam, insiste no alcance indiscriminado da oferta obrigatória e gratuita do ensino público fundamental, estendido a toda a população independentemente da idade (art. 208, I); ainda atribuindo a condição de direito público subjetivo ao acesso a este nível de ensino (§ 1º). Por consequência, o seu não oferecimento pelo Poder Público, ou o oferecimento irregular, importa hoje a responsabilização da autoridade competente (§ 2º) (RANIERI, 2000, p. 75).

Nesse contexto, salienta-se, ainda, que em respeito ao direito social e fundamental à educação, concedeu-se às universidades prerrogativas constitucionais⁶³ que permitem, de acordo com a conveniência e oportunidade de cada gestor, a possibilidade de elaboração de programas institucionais destinados à promoção do Ensino Superior. Dessa medida, a qual garante às universidades a mobilidade e independência necessárias ao desempenho de suas funções administrativas, extrai-se a legítima ideia de amplo acesso ao direito fundamental à educação, como forma de se garantir não só o preparo do indivíduo para o exercício da cidadania, mas também, a necessária qualificação para o mercado de trabalho. Salienta-se, ainda, que a positivação desta autonomia na Constituição representa a consagração de uma luta histórica das universidades, baseada na consolidação da própria dinâmica dos movimentos sociais no país.

Deste modo, considerando que o direito à educação se insere no contexto dos direitos e garantias fundamentais amplamente protegidos e consagrados por nossa Carta Magna, e, em vista da persistente controvérsia jurídica estabelecida quanto à fundamentalidade dos direitos sociais no Brasil, o Supremo Tribunal Federal, em seus julgados, tem se manifestado no sentido de ratificar o entendimento jurisprudencial de que os direitos sociais, devido ao seu

⁶³ Art. 207. As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. § 1º É facultado às universidades admitir professores, técnicos e cientistas estrangeiros, na forma da lei. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996); § 2º O disposto neste artigo aplica-se às instituições de pesquisa científica e tecnológica (Incluído pela Emenda Constitucional nº 11, de 1996).

posicionamento normativo, e, em virtude de estarem intimamente ligados a valores que dizem respeito à vida e à dignidade da pessoa humana, formam o conteúdo essencial do Estado Social e Democrático de Direito, traduzindo-se, indistintamente, em verdadeiros direitos fundamentais.

EMENTA: DIREITO À SAÚDE ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL. JUDICIALIZAÇÃO DOS DIREITOS SOCIAIS. RESERVA DO POSSÍVEL. MÍNIMO EXISTENCIAL. [...]. A Constituição brasileira não só prevê expressamente a existência de direitos fundamentais sociais (CF 6º), especificando seu conteúdo e forma de prestação (CF 196, 201, 203, 205, 215, 217, entre outros), como não faz distinção entre os direitos e deveres individuais e coletivos (Capítulo I do Título II), ao estabelecer que os direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata (CF art. 5º § 1º). Vê-se, pois, que os direitos fundamentais sociais foram acolhidos pela CF como autênticos direitos fundamentais. Não há dúvida – deixe-se claro – de que as demandas que buscam a efetivação de prestações de saúde devem ser resolvidas a partir de análise de nosso contexto constitucional e de suas peculiaridades [...]. Recurso Improvido. Supremo Tribunal Federal. STA nº. 278-6/AL. Rel. Ministro Gilmar Ferreira Mendes. Julgamento em 22/10/2008. Segunda Turma.

Por tais razões, entende-se, com base na melhor doutrina⁶⁴, e no posicionamento jurisprudencial atualizado sobre a matéria, não obstante algumas dissensões teóricas sobre o tema, que o direito social à educação é, sim, direito fundamental do cidadão brasileiro. Atrelado a isso, tem-se como fundamental não apenas o direito à educação, mas tudo aquilo que se relaciona com o aspecto material de concretização deste precioso direito. Proporcionar um sistema educacional de qualidade, e dar subsistência aos demais direitos sociais dimensionados na Constituição, é dever do Estado expressamente consignado na vontade do legislador constituinte originário, não podendo o Poder Público, a pretexto algum, eximir-se dessa responsabilidade.

Conclui-se, então, com substrato nos referenciais teóricos apresentados, que o direito à educação, assim como qualquer outro direito individual, coletivo ou social contido no arquétipo normativo brasileiro, pode ser conceituado como um direito humano, na acepção normativa do termo, a partir do momento em que esse valor

⁶⁴ “Os Direitos Sociais, Econômicos e Culturais são autênticos e verdadeiros direitos fundamentais. Integram não apenas a Declaração Universal, como ainda inúmeros outros Tratados Internacionais [...]. A obrigação em implementar esses direitos deve ser compreendida à luz do princípio da indivisibilidade dos direitos humanos, reafirmado veementemente pela ONU na Declaração de Viena de 1993. Compartilha-se assim da noção de que os direitos fundamentais – sejam civis e políticos, sejam sociais, econômicos e culturais – são acionáveis, exigíveis e demandam séria e responsável observância” (PIOVESAN, 2003, p. 96).

encontra previsão em algum documento de Direito Público Internacional⁶⁵ (Tratados, Convenções, Acordos Internacionais, etc.). Quanto a isso, deixa-se claro que a classificação de um determinado direito à categoria dos direitos humanos, por expressa vinculação normativa internacional, não implica em desclassificação desse direito em relação aos demais grupos estabelecidos na Constituição, ao contrário, tal enquadramento apenas amplia o leque de proteção jurídica conferida e esse preceito no âmbito normativo interno. Assim, constata-se que o direito à educação, institucionalmente, inserido na estrutura jurídico-organizacional da República Federativa do Brasil, deve ser compreendido, nessa perspectiva, como um direito humano, social e fundamental de todo e qualquer cidadão brasileiro ou estrangeiro residente no País⁶⁶.

⁶⁵ Cita-se, a título ilustrativo: Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789: art. XXII - A instrução é necessidade de todos. A sociedade deve favorecer com todo o seu poder o progresso da inteligência pública e colocar a instrução ao alcance de todos os cidadãos. Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948: art. XXVI - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. O ensino técnico e profissional deve ser generalizado; o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função de seu mérito. Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966: art. 13 - 1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial de 1968: art. 7º - Os Estados-partes comprometem-se a tomar as medidas imediatas e eficazes, principalmente no campo do ensino, educação, cultura, e informação, para lutar contra preconceitos que levem à discriminação racial e promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre nações e grupos raciais e étnicos, assim como propagar os propósitos e os princípios da Carta das Nações Unidas sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial e da presente Convenção. Convenção de Viena de 1993: art. 80 - A educação em matéria de Direitos Humanos deverá incluir a paz, a democracia, o desenvolvimento e a justiça social, conforme definidos nos instrumentos internacionais e regionais de Direitos Humanos, a fim de alcançar uma compreensão e uma conscientização comuns, que permitam reforçar o compromisso universal em favor dos Direitos Humanos.

⁶⁶ Sobre o tema: “A Constituição, em nenhum momento, diz que os estrangeiros não residentes no país não podem exercer os direitos fundamentais. Apenas silencia a respeito. Assim, levando em conta o espírito humanitário que inspira todo o ordenamento constitucional, conclui-se que qualquer pessoa pode ser titular de direitos fundamentais. O importante é que a pessoa esteja, de algum modo, sob a jurisdição brasileira. Além disso, mesmo que se interprete restritivamente o *caput* do art. 5, os estrangeiros não residentes no país poderiam ser titulares de direitos fundamentais por força do já citado art. 1º do Pacto de San José da Costa Rica, que considera que todo o ser humano pode ser titular desses direitos. [...] Até mesmo em um país individualista e ultranacionalista como os EUA, entende-se que os estrangeiros ilegais também podem ser titulares de direitos fundamentais. Por exemplo, no Caso Plyler vs. Doe, a Suprema Corte daquele país reconheceu a inconstitucionalidade de uma lei do Texas que negava educação pública às crianças que não haviam ingressado legalmente no país” (MARMELSTEIN, 2013, p. 228 a 230).

Do exposto, evidencia-se que apesar de todo o aparato de proteção conferido aos direitos sociais, em especial ao direito fundamental à educação, decorrente de inúmeros documentos internacionais que tratam da matéria; e também, afora a grande quantidade de normas constitucionais e infraconstitucionais internamente positivadas (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que se dedicam à preservação e tutela destes direitos, é flagrante, nos dias atuais, a distância existente entre a norma e o fato, isto é, entre o dever ser normativo e o que realmente acontece em termos de promoção e concretização de direitos em nosso país. Em vista disso, serão tratados a seguir, em sintonia com as modernas teorias do Estado Democrático, Constitucional e Internacional de Direito, os pontos controversos relacionados à efetividade e a judicialidade dos direitos sociais no Brasil.

3.2.2 Do Estado Liberal ao Estado Social, e a (in)efetividade do Estado Constitucional Democrático e Humanitário de Direito

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 demarca, no âmbito jurídico e social, o processo de democratização do Estado brasileiro. O constituinte originário ao introduzir medidas de consolidação de direitos e garantias fundamentais, delineou, visando à proteção de setores vulneráveis da sociedade, um nítido programa social a ser desenvolvido e executado em estrita observância ao Estado Democrático de Direito⁶⁷. Desde o seu preâmbulo⁶⁸, a Constituição de 1988

⁶⁷ “O chamado Estado Democrático de Direito é também nominado pelos autores de tradição alemã como Estado Constitucional, uma vez que as aquisições históricas deixaram claro que não é submissão ao Direito que justificaria a limitação quer do próprio Estado quer dos Governantes, mas necessariamente uma subjugação total à Constituição” (FERNANDES, 2011, p. 206).

⁶⁸ PREÂMBULO - Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. “Conclui-se que, a despeito do preâmbulo, destituído de força normativa – e não poderia ser diferente, especialmente no tocante à proteção divina, a qual jamais poderia ser judicialmente exigida -, o Brasil é um Estado secular tolerante, em razão dos artigos 19, inciso I, e 5º, inciso VI, da Constituição da República. Deuses e césares têm espaços apartados. O

demonstra o compromisso da nova ordem em primar pela valorização dos fundamentos⁶⁹ e princípios pelo quais restou instituída, sejam eles mandamentos de índole política, filosófica, ideológica, econômica ou social.

A partir desta concepção, denota-se que para a concretização do modelo constitucional proposto, faz-se necessário não apenas o atendimento aos direitos individuais e coletivos elencados no Art. 5º da Constituição (manifestação de pensamento, inviolabilidade da intimidade e do lar, a não privação da liberdade e dos bens sem o devido processo legal, etc.), mas também, a realização dos direitos sociais que se encontram espalhados nos mais variados itens da Carta Política. Essa mudança paradigmática, consubstanciada pela ausência de neutralidade do Estado, fez surgir uma nova forma de organização política voltada à materialização dos valores sociais.

O Estado Social Intervencionista⁷⁰, como sucessor do Estado Liberal de Direito⁷¹, passou a exigir do Poder Público uma postura comportamental diferenciada, traduzida, basicamente, na necessidade de atuação positiva dos órgãos governamentais em prol de toda a coletividade. Não por acaso, a legislação estabelece que alguns desses direitos (saúde⁷² e educação,⁷³ por exemplo)

Estado não é religioso, tampouco é ateu. O Estado é simplesmente neutro”. Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental - ADPF 54/DF, em análise pelo Supremo Tribunal Federal – STF – acerca da interrupção da gravidez de feto anencéfalo, p.41. Voto do Ministro Marco Aurélio (Relator). Publicação em 24/04/2012.

⁶⁹ Art. 1º - A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de Direito e tem como Fundamentos: I – a soberania; II – a cidadania; III – a dignidade da pessoa humana; IV – os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; V – o pluralismo político [...]. (art. 1º, CF/88).

⁷⁰ “Até um certo ponto da história havia a nítida e correta impressão de que os homens eram esmagados pelos detentores do Poder Político. A partir de um certo instante começou-se a perceber que eram vergados, sacrificados ou espoliados não apenas pelos detentores do Poder Político, mas também pelos que o manejavam; os detentores do Poder econômico. Incorporou-se, então, ao ideário do Estado de Direito o ideário social, surgindo o Estado Social de Direito também conhecido como Estado do Bem-Estar e Estado-Providência [...]. O Estado Social de Direito representou, até a presente fase histórica, o modelo mais avançado de progresso a exhibir a própria evolução espiritual da espécie humana. A Constituição de 1988 representa perfeitamente este ideário, que, todavia, entre nós, jamais passou do papel para realidade” (MELLO, 2005, p. 43).

⁷¹ “É aquele em que o Estado procura equilibrar os valores de liberdade e igualdade, procurando dar ênfase à primeira. Estes dois valores são antagônicos na medida em que quanto maior a liberdade menor a igualdade. Na medida em que se aumenta a liberdade, cada vez mais os homens se mostram diferentes uns aos outros” (FERREIRA, 1999, p. 49-50).

⁷² Art. 196. A saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação (art. 196, CF/88).

constituem obrigações prestacionais a serem suportadas, essencialmente, pelo Estado, ficando a cargo dos agentes políticos a missão de engendrar estruturas com vistas à criação e conformação de órgãos e procedimentos que possibilitem a efetivação de tais comandos. Com base nisso, Bonavides (2004, p. 200), assevera que o Estado Social, por sua própria gênese, é um estado intervencionista, “que requer sempre a presença militante do Poder Público nas esferas sociais, onde cresceu a dependência do indivíduo, pela impossibilidade em que este se acha, perante fatores alheios à sua vontade, de prover certas necessidades existenciais mínimas”.

Nessa conjuntura, a atual Constituição da República baliza o processo de reestruturação do Estado Social no Brasil. O não intervencionismo característico do modelo Liberal passa a ceder espaço ao Estado prestacional, o qual vincula o Poder Público ao cumprimento de obrigações positivas destinadas a proporcionar uma melhor qualidade de vida a todos os cidadãos, superando, deste modo, o aspecto meramente formal de igualdade⁷⁴ estabelecido no sistema liberalista.

Nesse sentido, aduz o constitucionalista Barroso (2001), atual Ministro do Supremo Tribunal Federal que,

os direitos individuais, impõem, em essência deveres de abstenção aos órgãos públicos, preservando a iniciativa e a autonomia dos particulares. Os direitos econômicos, sociais e culturais identificados, abreviadamente, como direitos sociais são de formação mais recente, remontando à Constituição Mexicana, de 1917, e a de Weimar, de 1919. Sua consagração marca a superação de uma perspectiva estritamente liberal, em que se passa a considerar o indivíduo para além de sua condição individual. Com eles surgem para o Estado certos deveres de prestações positivas, visando a melhoria das condições de vida e à promoção da igualdade material (BARROSO, 2001, p. 101).

A respeito dessa alteração superestrutural, Peixinho (2010) realça que o Estado deixou de ser mero expectador, passando a se preocupar, por força desse novo regime, em garantir através de serviços e políticas públicas, condições

⁷³ Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (art. 205, CF/88).

⁷⁴ “Mas, como a igualdade a que se arrima o liberalismo é apenas formal, e encobre, na realidade, sob seu manto de abstração, um mundo de desigualdades de fato – econômicas, sociais, políticas e pessoais – termina a apregoada liberdade, como Bismarck já o notara, numa real liberdade de oprimir os fracos, restando a estes, afinal de contas, tão somente a liberdade de morrer de fome” (BONAVIDES, 2004, p. 61).

materiais para o pleno exercício dos direitos fundamentais. A dimensão social, nesse cenário, não superou por completo a ideia clássica dos direitos individuais, mas provocou, sem dúvida alguma, profundas transformações no conceito proveniente do liberalismo. Dentre os fatores responsáveis por essas mudanças, constata-se a influência da teoria marxista, segundo a qual, as liberdades formais são, a bem da verdade, ficções jurídicas que tem como desiderato dissimular a dominação de uma classe sobre a outra. A liberdade, segundo mesmo autor, deve ser a de participação, na qual os indivíduos atuam como representantes sociais na transformação do Estado. Com efeito, a característica fundamental responsável pela mudança no conceito de liberdade é a inclusão, na dimensão inseparável das liberdades, dos direitos econômicos e sociais, que objetivam assegurar aos cidadãos, possibilidades materiais mínimas que lhes permitam exercer a cidadania e viver com dignidade.

Conforme adverte Cruz (2007), na busca da concretização destes valores, passou o Estado a tomar para si a tutela dos bens e serviços essenciais à manutenção dos cidadãos.

Portanto, principalmente, em algumas matérias, o Estado de Bem-Estar – ou os poderes públicos – passou a prestar serviços diretamente à população, como nas já aludidas áreas da saúde e educação, habitação e, principalmente, a seguridade – ou previdência - social, como aposentadorias, auxílio-velhice, salário-desemprego, afastamentos remunerados para tratamento de saúde, pensões etc. Essas foram as ações através das quais o Estado de Bem-Estar materializou-se e, a bem da verdade, resolveu boa parte dos problemas sociais nos países onde foi implantando de forma decidida. A doutrina costuma dizer que o Estado de Bem-Estar se caracteriza por ser fortemente ativo com as classes passivas, e passivo com as classes ativas, numa alusão aos pobres e ricos, nesta ordem (CRUZ, 2007, p. 9-10).

Nesse desenrolar histórico, a transição de um modelo estatal de feições liberais para um arquétipo de contornos sociais intervencionistas, impôs a revisão do pensamento positivista meramente legalista. A liberdade antes contemplada no Estado Liberal, e a conseqüente igualdade, correspondiam a conceitos meramente formais e não substanciais, traduzindo-se, apenas, em uma promessa de direitos, mas que na verdade geravam apenas desigualdades de fato. Deste modo, dentro dessa nova perspectiva político-social, a interação entre Estado e sociedade, atrelada ao princípio da dignidade da pessoa humana, afiguram-se como estruturas primordiais para se atingir com plenitude os fins previstos no atual modelo

constitucional, ou seja, o de buscar, por todos os meios jurídicos e moralmente válidos, a igualação material entre os cidadãos.

Daí o surgimento e a importância do Estado Democrático de Direito, o qual, marcado pelo constitucionalismo contemporâneo, e atento aos direitos humanos supranacionais, introduziu a ideia de direitos fundamentais de natureza social, econômica e cultural, deslocando-se de um sistema estanque, para um modelo de prestações positivas a serem proporcionadas pelo Estado. Todavia, a possibilidade de o ente público atingir o seu objetivo está vinculada a fluência de recursos materiais, o que torna o encargo estatal sujeito às disponibilidades da chamada reserva do financeiramente possível⁷⁵, teoria invocada, constantemente, pelo Poder Público, para justificar a não satisfação das obrigações a ele impostas de proporcionar aos cidadãos condições materiais mínimas de acesso a determinados bens e serviços tidos como indispensáveis a existência humana.

Em vista disso, no que se relaciona aos direitos sociais declarados na vigente Constituição da República, é forçoso reconhecer que estes, para se tornarem operativos e efetivos, dependem não só da modificação de um sistema político-econômico para outro, mas da conjugação de esforços entre os mais variados atores que compõem a estrutura organizacional do Estado, seja na interpretação e aplicação do direito, ou no delineamento e elaboração de políticas públicas prioritárias que atendam as necessidades básicas dos cidadãos. A partir dessa compreensão, torna-se inegável o fato de que para se concretizar os ditames constitucionais sociais, além de vontade política e cooperação mútua, é necessária a canalização de verbas públicas obedecendo a critérios de Justiça Social. Nesse sentido, a dependência de recursos econômicos para a operacionalização dos direitos de caráter coletivo, associada à crise do Estado Social no Brasil⁷⁶, fez nascer um dos mais tormentosos temas da atualidade.

⁷⁵ “A teoria da reserva do possível, muitas vezes utilizada para justificar a escassez de recursos financeiros, é aplicável e aceita nos países europeus já amparados pela política social do *Welfare State*, que bem asseguram o mínimo existencial compatível com a dignidade humana. Não é o caso do Brasil, onde, há pouco mais de cem anos, ainda dominava o regime da escravidão, institucionalmente garantido” (GOMES, 2005, p. 24-25).

⁷⁶ “Nossa Constituição, que consagra um modelo de Estado de Bem-Estar Social, fortemente intervencionista, foi pega no contrapé pela onda neoliberal que varreu o mundo na fase final do século XX. Assim a partir de 1995, o governo federal, com apoio de bancada parlamentar amplamente majoritária, iniciou um ciclo de reformas na ordem constitucional econômica brasileira, buscando redefinir o papel do Estado, envolvendo a extinção de certas restrições existentes ao capital estrangeiro (Emendas Constitucionais nº. 6 e 7) e a flexibilização de monopólios estatais

Por assim dizer, na maioria das vezes, a efetivação desses direitos esbarra na escassez ou na má aplicação de recursos públicos, razão pela qual o Estado deixa de executar, satisfatoriamente, em favor da população, programas de promoção e melhoramento nos mais diversos setores da sociedade (saúde, educação, segurança, previdência social, entre outros). Ao versar sobre a temática, Barcellos (2002) refere que,

se é assim, e se os meios financeiros não são ilimitados, os recursos disponíveis deverão ser aplicados prioritariamente no atendimento dos fins considerados essenciais pela Constituição, até que eles sejam realizados. Os recursos remanescentes haverão de ser destinados de acordo com as opções políticas que a deliberação democrática apurar em cada momento. No caso brasileiro, a essa conclusão se chega igualmente em decorrência de um conjunto de compromissos internacionais assumidos formalmente. Com efeito, o Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, a Convenção Internacional sobre o direito das crianças e também o Pacto de São José da Costa Rica obrigam os Estados signatários a investirem o máximo dos recursos disponíveis na promoção dos direitos previstos em seus textos (BARCELLOS, 2002, p. 240).

Como se vê, a inoperância estatal no desempenho de suas funções se baseia naquilo que a teoria chama de princípio da reserva do financeiramente possível⁷⁷, isto é, não havendo dotação orçamentária suficiente para atender as demandas fundamentais, não se poderia exigir do ente público a satisfação das prestações positivas previstas na Constituição. Esse conceito, ancorado em outras proposições jurídicas⁷⁸, vem sendo utilizado sistematicamente pelo órgãos estatais como óbice

sobre o gás canalizado, as telecomunicações e o petróleo (Emendas Constitucionais nº. 5, 8 e 9)" (SARMENTO, 2004, p. 49-50).

⁷⁷ "O conceito de reserva do possível é oriundo do direito alemão, fruto de uma decisão da Corte Constitucional daquele país, em que ficou assente que a construção de direitos subjetivos à prestação material de serviços públicos pelo Estado está sujeito à condição da disponibilidade dos respectivos recursos. Nesse sentido, a disponibilidade desses recursos estaria localizada no campo discricionário das decisões políticas, através da composição dos orçamentos públicos. A Decisão do tribunal Constitucional Alemão menciona que estes direitos a prestações positivas do Estado (os direitos fundamentais sociais) estão sujeitos à reserva do possível no sentido daquilo que o indivíduo, de maneira racional, pode esperar da sociedade. A decisão recusou a tese de que o Estado seria obrigado a criar uma quantidade suficiente de vagas nas universidades públicas para atender a todos os candidatas" (SCAFF, 2006, p. 152). Para Galdino (2005, p. 204), "o princípio da reserva do possível, ou princípio da reserva de consistência, é parte integrante dos direitos fundamentais, na medida em o Estado, titular indispensável ao reconhecimento e à efetivação de direitos, depende de recursos financeiros captados junto à sociedade para se manter, pelo que os direitos só existiriam onde há orçamento que o faça ser possível".

⁷⁸ "Somados a reserva do financeiramente possível, há quem negue a possibilidade de justiciabilidade dos direitos sociais por entender que os mesmos não seriam direitos públicos subjetivos (direito intrínseco que legitima o cidadão a ingressar em juízo); assim como se assevera que a implantação de políticas públicas seria ato discricionário da administração pública, não podendo o judiciário

para realização e judicialização dos direitos sociais no Brasil. As forças políticas alegam quando demandadas a satisfazer os anseios da sociedade, que diante da insuficiência de recursos para atender a todas as mazelas sociais, não poderia o Estado, nessas condições, ser compelido a agir positivamente, especialmente, porque a Lei, nesses casos, estaria prevendo algo materialmente impossível de ser concretizado.

Krell (2002) faz significativas anotações a respeito da absorção da teoria da reserva do financeiramente possível pelo ordenamento jurídico pátrio. Sobre o tema, destaca que a doutrina e a jurisprudência estrangeira, em especial a alemã, têm oferecido importantes contribuições ao direito brasileiro, propiciando consideráveis avanços na literatura e exercendo grande influência e destaque perante os juristas nacionais. No entanto, assevera que a incorporação de conceitos e teorias, oriundos de países com realidade cultural, econômica e social historicamente distinta da vivenciada no Brasil, como no caso dos países europeus, sem que haja a devida ponderação e adequação ao contexto e à necessidade interna do país, traduz-se em medida não recomendável:

Os problemas de exclusão social no Brasil de hoje se apresentam numa intensidade tão grave que não podem ser comparados à situação social dos países-membros da União Europeia. Pensando bem, o condicionamento da realização de direitos econômicos, sociais e culturais à existência de “caixas cheias” do Estado significa reduzir a sua eficácia a zero. A subordinação aos condicionantes econômicos relativiza a sua universalidade, condenando-os a serem considerados direitos de segunda categoria. Num país com um dos piores quadros de distribuição de renda do mundo, o conceito de redistribuição de recursos ganha uma dimensão completamente diferente. Não é à toa que os estudiosos do Direito Comparado insistem em lembrar que os conceitos constitucionais transplantados precisam ser interpretados e aplicados de uma maneira adaptada para as circunstâncias particulares de um contexto cultural e sócio econômico diferente, o que exige o máximo de sensibilidade. O mundo em desenvolvimento ou periférico, de que o Brasil (ainda) faz parte, significa uma realidade específica e sem precedente, à qual não se podem descuidadamente aplicar as teorias científicas nem as posições políticas trasladadas dos países ricos. Assim, a discussão europeia sobre os limites do Estado Social e a redução de suas prestações e a contenção dos respectivos direitos subjetivos não pode absolutamente ser transferida para o Brasil, onde o Estado Providência nunca foi implementado (KRELL, 2002, p. 53-54).

Frente a esses argumentos, uma vez admitida a reserva do financeiramente possível como uma barreira intransponível para realização de direitos, a total

imiscuir-se nessas questões, sob pena de infringir o princípio da separação dos poderes” (BONTEMPO, 2005, p. 263).

desprezo das normas constitucionais, se estaria, de certa forma, esvaziando o conteúdo normativo da Constituição⁷⁹. Essa teoria como limite imanente da dimensão positiva dos direitos fundamentais sociais⁸⁰, fruto por vezes de escolhas alocativas malfadadas de agentes públicos, certamente não se coaduna com a pretensão do constituinte originário, pois o legislador brasileiro, no intuito de empregar máxima efetividade aos dispositivos constitucionais vigentes, fez questão de estabelecer, inclusive, quando da promulgação do texto jurídico nacional, que os direitos e as garantias fundamentais estabelecidos na Constituição possuem aplicabilidade imediata⁸¹.

Assim, em contraposição à tese da reserva do possível, invocada pelo órgãos públicos com o propósito de inviabilizar a implementação de políticas públicas definidas na própria Carta Política, tem-se a garantia do denominado mínimo existencial⁸², que representa, no universo do ordenamento positivo, a

⁷⁹ O saudoso professor Afonso Arinos, no discurso proferido quando da promulgação da Constituição de 1988, já advertia que “o Direito, nas novas Constituições, parece evoluir em conjunto, para tornar-se mais um corpo de normas teóricas e finalísticas, e cada vez menos um sistema legal vigente e aplicável. Por outras palavras: nunca existiu distância maior entre a letra escrita dos textos constitucionais e a sua aplicação” (CARVALHO, 2004, p. 448).

⁸⁰ “*Su contrapartida son lós derechos a acciones positivas del Estado, que deben ser incluidas em el status positivo en sentido estricto. Si se presupone um concepto amplio de restación, todos lós derechos a acciones positivas del Estado pueden ser calificados como derechos a prestaciones del estado e nun sentido amplio; dicho brevemente: como derechos a prestaciones em sentido amplio. La cuestión de si y em qué medida a lãs disposiciones de derechos fundamentales deben adscribirse normas que confieren derechos a prestaciones em sentido amplio es una de las más discutidas em la dogmática actual de lós derechos fundamentales. Especialmente se discuten lós llamados derechos fundamentales sociales, es decir, por ejemplo, lós derechos a la asistencia social, al trabajo, la vivienda y la educación*” (ALEXY, 2002, p. 419-420).

⁸¹ As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata. (art. 5º, § 1º, CF/88). Nesse sentido, Sarlet explicita que: “Entendemos que há como sustentar, a exemplo do que tem ocorrido na doutrina, a aplicabilidade imediata (por força do art. 5º, § 1º, da CF) de todas as normas de direitos fundamentais constantes do Catálogo (arts. 5º a 17), bem como dos localizados em outras partes do texto constitucional e nos tratados internacionais. Aliás, a extensão do regime material da aplicabilidade imediata aos direitos fora do catálogo não encontra qualquer óbice no texto de nossa Lei Fundamental, harmonizando, para além disso, com a concepção materialmente aberta dos direitos fundamentais consagrada, entre nós, no art. 5º, § 2º, da Constituição Federal” (SARLET, 2001, p. 27).

⁸² “O conceito de mínimo existencial, do mínimo necessário e indispensável, do mínimo último, aponta para uma obrigação mínima do poder público, desde logo sindicável, tudo para evitar que o ser humano perca sua condição de humanidade, possibilidade sempre presente quando o cidadão, por falta de emprego, de saúde, de previdência, de educação, de lazer, de assistência, vê confiscados seus desejos, vê combatida sua vontade, vê destruída sua autonomia, resultando num ente perdido num cipoal das contingências, que fica à mercê das forças terríveis do destino. [...] São posições que decorrem da incidência dos direitos em questão, mas igualmente, da irradiação do princípio constitucional da dignidade da pessoa humana. Da confluência dos dois sustenta-se a obrigação do Estado consistente no respeito ao mínimo existencial (não há dignidade humana sem um mínimo

vinculação direta do Estado com o postulado da dignidade da pessoa humana. A proteção ao núcleo essencial dos direitos fundamentais corresponde, em contraponto a cláusula de reserva, na garantia de preservação de um conteúdo elementar essencial de direitos indispensáveis à sobrevivência humana, pelo qual o Estado se obriga a assegurar aos cidadãos a parcela mínima imprescindível à existência de todo e qualquer indivíduo em sociedade.

Embora não exista previsão constitucional expressa que consagre o direito ao mínimo existencial, e nem à cláusula de reserva, ao se estabelecer uma ponderação entre esses institutos largamente utilizados pela doutrina e jurisprudência pátria, chega-se à conclusão de que a proteção nuclear dos direitos fundamentais deve se sobrepor em detrimento à reserva do financeiramente possível, haja vista que, a garantia do mínimo existencial, por se tratar de um conceito estruturante, apresenta-se como condição axiológica para o desenvolvimento das demais espécies de direitos previstos na Carta da República. Deste modo, independentemente da ausência de disposição legal explícita tratando da matéria, a consagração do mínimo existencial, como princípio a ser garantido e promovido pelo Estado Democrático de Direito, sustenta-se em virtude da estreita ligação estabelecida com o direito fundamental à vida e à dignidade da pessoa humana⁸³.

Ao justificar a consequência relação entre esses valores e o direito à educação no Brasil, Barcellos (2008) prescreve que,

o direito à educação fundamental é um elemento do mínimo existencial, compondo o núcleo da dignidade da pessoa humana e, portanto, sendo oponível aos poderes constituídos. Imaginar que seu atendimento possa ficar na dependência exclusiva da ação, e dos humores, do Executivo em equiparar a sua rede de ensino de maneira conveniente – e do Legislativo – em dispor sobre a concessão de bolsas de estudo em instituições privadas – é tornar totalmente sem sentido tudo que se expôs até aqui, assim como o próprio Estado de direito constitucional. Ao judiciário compete tutelar o mínimo existencial e isso pelo meios substitutivos que forem necessários e aptos para atingir tal fim. Por isso mesmo apenas se reconhece essa legitimidade ao judiciário quando se trata desse mínimo sem o qual a própria dignidade resta violada, e não de toda a extensão dos efeitos ideais

necessário para existência). Ou seja, as prestações do Poder Público decorrente do reconhecimento dos direitos fundamentais poderão ser progressivamente incrementadas. Todavia, o mínimo existencial implica, desde logo, o respeito a uma dimensão prestacional mínima dos direitos sociais” (CLÈVE, 2003, p. 27).

⁸³ Art. 1º. A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado democrático de Direito e tem como Fundamentos: [...] III – a dignidade da pessoa humana; Art. 5º. Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida [...]; (arts. 1º e 5º, da CF/88).

das normas que se relacionam com a dignidade (BARCELLOS, 2008, p. 298).

Há de se fazer uma ressalva importante acerca da amplitude do conceito de mínimo existencial. De determinado ponto de vista, visualizam-se aspectos positivos por detrás desta teoria, uma vez que, na sua essência, o princípio prima pela preservação de um conteúdo elementar mínimo a ser subsidiado pelo Estado (saúde, educação, moradia, etc.). Nessa dimensão, a teoria sinaliza que é lícita, em determinadas circunstâncias, a intervenção judicial para dar efetividade a um preceito não satisfeito pelas demais esferas de poder (Executivo e Legislativo). Por outro lado, essa tese pode passar a falsa impressão de que o Poder Público tem a obrigação de satisfazer apenas uma parcela ínfima de cada direito, ou seja, devido ao alto grau de subjetividade⁸⁴ que acompanha o conceito de mínimo existencial, poderiam ser utilizados, ideologicamente, com o objetivo de esvaziar ao máximo a força normativa dos direitos sociais, argumentos falaciosos no intuito de revestir de legalidade a omissão estatal na elaboração de políticas públicas, deixando a população a mercê de governos e governantes mal intencionados. Em razão desses fatores, deve-se tomar o máximo de cuidado ao interpretar esse princípio, especialmente porque a Constituição, dentro de uma perspectiva global de proteção, não se vincula a uma postura normativa minimalista, ao contrário, o texto constitucional brasileiro aponta, em diversas passagens, na direção da valorização e da ampliação constante de direitos.

Conectado a esse conceito, se estabelece, também, em consonância com os demais fundamentos do Estado Social e Democrático de Direito (segurança jurídica, direito adquirido, dignidade da pessoa humana, máxima eficácia e efetividade das normas definidoras de direitos e garantias fundamentais), o princípio da proibição do retrocesso social⁸⁵. A Constituição nacional veda, ainda que indiretamente, a redução ou a supressão de direitos fundamentais a níveis inferiores aos já

⁸⁴ “O que seria, por exemplo, o mínimo existencial em matéria de educação? Seria apenas escrever o próprio nome? Ou então o mínimo existencial em matéria de moradia? Seria um espaço embaixo da ponte?” (MARMELSTEIN, 2013, p. 315).

⁸⁵ “Da obrigação da progressividade na implementação dos direitos econômicos, sociais e culturais decorre a chamada cláusula de proibição do retrocesso social, na medida em que é vedado aos Estados retrocederem no campo da implementação desses direitos. Vale dizer, a progressividade dos direitos econômicos, sociais e culturais proíbe o retrocesso ou a redução de políticas públicas voltadas à garantia desses direitos” (PIOVESAN, 2000. p. 177).

alcançados e garantidos aos cidadãos. Nesse sentido, o art. 60, § 4^o⁸⁶, determina que, sequer será objeto de apreciação das Casas Legislativas, Câmara ou Senado Federal, proposta de reforma constitucional que vise abolir direitos e garantias individuais⁸⁷.

Malgrado a Carta Magna oferecer proteção interna a preceitos desta natureza, limitando o poder reformador no âmbito das normas constitucionais, não se pode olvidar que vários desses direitos foram conquistados a partir da elaboração de leis infraconstitucionais⁸⁸, desprotegidas, em tese, se comparadas às Emendas à Constituição, eis que sujeitas à modificação mediante procedimento legislativo simplificado (*quórum* reduzido). Daí a importância da aplicação do princípio da proibição do retrocesso a todo e qualquer ato normativo que implique na redução ou supressão de direitos sociais sem a devida criação de medidas compensatórias equivalentes, evitando, assim, a alteração lesiva do complexo de direitos adquiridos ao longo dos anos pela sociedade. Sobre esse princípio, esclarecedora as palavras do Ministro do Carlos Ayres Britto, em duto voto proferido no julgamento plenário do RE nº. 466.343, relativo à prisão civil do depositário infiel, no sentido de que “quando uma lei ordinária vem para proteger um tema tratado pela Constituição como direito fundamental, essa lei se torna bifronte ou de dupla natureza. Ela é ordinária formalmente, porém é constitucional materialmente, daí a teoria da proibição de retrocesso. Quando se versa tutelarmente um direito fundamental,

⁸⁶ “Art. 60. A Constituição poderá ser emendada mediante proposta: [...] § 2º - A proposta será discutida e votada em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, considerando-se aprovada se obtiver, em ambos, três quintos dos votos dos respectivos membros. § 4º - Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir: I - a forma federativa de Estado; II - o voto direto, secreto, universal e periódico; III - a separação dos Poderes; IV - os direitos e garantias individuais” (art. 60, § 4º, da CF/88).

⁸⁷ “A norma proíbe o Congresso Nacional de elaborar emenda constitucional que vise abolir as garantias que menciona. Por essa razão essas garantias são denominadas de cláusulas pétreas, isto é, imodificáveis por meio do processo legislativo ordinário de emenda constitucional. No entanto, entendemos que as cláusulas pétreas podem ser modificadas mediante manifestação inequívoca da soberania popular nesse sentido, exteriorizada por meio de plebiscito ou referendo. Admitindo a modificação de cláusulas pétreas, com fundamentos mais ou menos conforme os aqui enunciados: Gilmar Ferreira Mendes. Limites da revisão: cláusulas pétreas ou garantias de eternidade. Possibilidade jurídica de sua superação. *Ajuris* 60/250; Cármen Lúcia Antunes Rocha. Constituição e mudança constitucional: limites ao exercício do poder de reforma constitucional, RIL 120/159” (NERY JUNIOR; NERY, 2009, p. 422).

⁸⁸ “Art. 59. O processo legislativo compreende a elaboração de: I - emendas à Constituição; II - leis complementares; III - leis ordinárias; IV - leis delegadas; V - medidas provisórias; VI - decretos legislativos; VII - resoluções. Parágrafo único. Lei complementar disporá sobre a elaboração, redação, alteração e consolidação das leis” (art. 59, da CF/88).

mediante lei ordinária, faz-se uma viagem legislativa sem volta porque já não se admite retrocesso” (p. 5).

Nessa esteira, a essência principiológica da vedação ao retrocesso se fundamenta justamente na impossibilidade de o legislador criar disposições normativas em quaisquer níveis que resultem na diminuição ou na abolição de direitos fundamentais sociais previamente estabelecidos no ordenamento normativo nacional. Sobre o tema, leciona Almeida (2007) que,

embora seja sabido que o legislador dispõe de uma margem de liberdade em uma democracia, não se pode admitir que se possa ignorar o conteúdo da Constituição e legislar no sentido de desconstruir ou dissolver a vontade do legislador originário. Diante da transição paradigmática que a sociedade contemporânea passa buscando a afirmação e a fundamentação dos direitos, o princípio da vedação de retrocesso dos direitos sociais é um corolário para o que o ser humano deve dar valor: a sua dignidade. É indissociável a ideia de que a Constituição foi criada para propiciar cidadãos dignos, garantindo-lhes a mínima proteção para que lhes seja assegurada uma vida boa, uma vida feliz [...]. Note-se que os próprios limites materiais no tocante ao poder de reforma da Constituição significam um entrave à sanha reformista do legislador, sempre preocupado, como se observa no Brasil, em criar novas leis ou reformar as antigas, dando pouca atenção à efetividade e à Constituição (ALMEIDA, 2007, p. 121-122).

Por isso, o legislador, ao exercer a atividade legislativa, deve, necessariamente, primar pela consolidação e alargamento dos direitos sociais constantes no catálogo normativo vigente, e não pela diminuição desses direitos. A responsabilidade atribuída aos Poderes obriga o Estado a agir positiva ou negativamente, impondo aos órgãos públicos, em todos os níveis, o dever de proporcionar aos cidadãos melhores condições de vida e, conseqüentemente, o avanço da sociedade como um todo. A atuação desarrazoada dos agentes políticos na função originária de intérpretes da Constituição, ao arrepio das leis e dos princípios básicos que regem e norteiam as relações jurídicas e sociais, resulta, em última análise, no controle repressivo por parte do Poder Judiciário, de todo e qualquer ato ou evento contrário à ordem constitucional brasileira.

Do assinalado, verifica-se que o traço marcante do Estado Democrático de Direito em relação à ausência pública do Estado Liberal, bem como da ingerência característica do Estado Social, dá-se, justamente, em virtude da possibilidade de se associar a supremacia da vontade popular, à garantia da liberdade e à igualdade substancial de direitos. Além disso, no Estado Democrático a regulação do poder e do governo é feita através da Constituição. O Estado Constitucional e Internacional

de Direito, como modalidade específica do Estado moderno, tem por objetivo promover, realizar e assegurar a mais ampla proteção dos direitos humanos fundamentais, e para o desempenho desta tarefa, encontra no arcabouço normativo nacional, instrumentos jurídicos aptos a alcançar os mandamentos ético-políticos delineados pelo poder constituinte na Carta de 88.

A par dessas peculiaridades, no que se refere à materialização do direito social à educação, convergindo com a corrente doutrinária que entende afastada a cláusula de reserva em face da prevalência do mínimo existencial, proibição do retrocesso, e princípio da dignidade da pessoa humana, está a jurisprudência do Supremo Tribunal Federal⁸⁹, segundo se extrai do Agravo em Recurso Extraordinário (ARE Nº. 639337/SP), de relatoria do Eminentíssimo Ministro Celso de Mello, julgado em desfavor da administração pública paulista, o qual determinou ao Município de São Paulo a obrigação de promover política pública educacional em conformidade com o complexo constitucional vigente:

EMENTA: CRIANÇA DE ATÉ CINCO ANOS DE IDADE – ATENDIMENTO EM CRECHE E EM PRÉ-ESCOLA – sentença que obriga o município de São Paulo a matricular crianças em unidades de ensino infantil próximas de sua residência ou do endereço de trabalho de seus responsáveis legais, sob pena de multa diária por criança não atendida – legitimidade jurídica da utilização das “astreintes” contra o Poder Público – Doutrina – Jurisprudência – obrigação estatal de respeitar os direitos das crianças – educação infantil – direito assegurado pelo próprio texto constitucional (CF, Art. 208, IV, na redação dada pela EC N. 53/2006) – compreensão global do direito constitucional à educação – dever jurídico cuja execução se impõe ao Poder Público, notadamente ao município (CF, Art. 211, parágrafo 2º) – legitimidade constitucional da intervenção do Poder Judiciário em caso de omissão Estatal na implementação de políticas públicas previstas na Constituição – inoportunidade de transgressão ao postulado da separação de poderes – proteção judicial de direitos sociais, escassez de recursos e a questão das “escolhas trágicas” – reserva do possível, mínimo existencial, dignidade da pessoa humana e vedação do retrocesso social – pretendida exoneração do encargo constitucional por efeito de superveniência de nova realidade fática – questão que sequer foi suscitada nas razões de Recurso Extraordinário – princípio “jura novit curia” – invocação em sede de apelo extremo – impossibilidade – Recurso de Improvido.

Nesse passo, é evidente a controvérsia estabelecida sobre a possibilidade de aplicar a cláusula de reserva com o desígnio de legalizar a omissão dos governantes na implementação de políticas públicas primárias. O limite do financiamento

⁸⁹ BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ARE nº. 639337/SP - Recurso Extraordinário com Agravo. Rel. Ministro Celso de Mello, Diário da Justiça nº. 168. Divulgação 31/08/2011. Publicação 15/09/2011. Segunda Turma. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/>>. Acesso em: 20 out. 2013.

possível não deve ser totalmente desconsiderado, todavia, num país como o Brasil, que, sabidamente, possui uma das maiores cargas tributárias do mundo, não pode o Estado lançar mão desta justificativa como regra para se isentar da obrigação imposta pela legislação, de assegurar aos cidadãos condições materiais mínimas indispensáveis à manutenção da vida e da dignidade da pessoa humana. Quanto a essa dicotomia, a sociedade brasileira vem dando claros sinais de que não tolera mais a inércia e a desídia dos Poderes constituídos. As manifestações ocorridas em todo o Brasil no corrente ano indicam a impaciência do povo para com os seus governantes, isto porque, não obstante as conquistas e melhorias sociais alcançadas nas duas últimas décadas, corroborada pela estabilidade econômico-financeira, à contraprestação do Estado, em relação à elevada carga tributária⁹⁰, tem deixado muito a desejar.

O Poder Público, em nosso país, em todos os níveis, Municipal, Estadual e Federal, dentro da atribuição de cada ente estatal, não oferece um retorno minimamente satisfatório em termos de investimentos sociais, em especial no que diz respeito ao direito à educação, sobretudo, considerando o montante financeiro que arrecada. Assim, de maneira geral, salienta-se que os serviços públicos essenciais e indispensáveis ao desenvolvimento humano, tais como saúde, educação, segurança, transporte, previdência social, entre outros, ainda estão muito aquém das necessidades básicas dos cidadãos brasileiros.

Por conta disso, conquanto resida, originariamente, nos Poderes Legislativo e Executivo, a prerrogativa legal de formular e executar políticas públicas, o Poder Judiciário, uma vez demandado a satisfazer as obrigações de incumbência dos

⁹⁰ Carga Tributária Brasileira bate novo recorde histórico em 2012: PIB de menos, Arrecadação de mais = Aumento da Carga Tributária Brasileira. Carga Tributária de 2012 atinge 36,27% do PIB, com crescimento de 0,25 ponto percentual em relação a 2011, que foi de 36,02%. A Carga Tributária de 2012 supera recorde histórico da carga de 2011. A arrecadação cresceu R\$ 104,87 bilhões, sendo que os tributos federais tiveram um aumento de 65,38 bilhões, os estaduais de 31,38 bilhões e os municipais de 8,11 bilhões. Percentualmente, os tributos federais tiveram um crescimento de 6,22%, os estaduais de 8,64% e os municipais de 10,53%. Os tributos federais respondem por 69,96% de toda a arrecadação tributária, enquanto que os tributos estaduais correspondem a 24,71% e os tributos municipais 5,33%. A Carga Tributária Brasileira vem crescendo continuamente. Em 1986 ela era de 22,39% do PIB, passando para 29,91% em 1990, para 30,03% em 2000, para 34,22% em 2010, para 36,02% em 2011 e para 36,27% do PIB em 2012. Nos últimos dez anos, a carga tributária cresceu 3,63 pontos percentuais, com média de 0,36 ponto percentual ao ano. Cada brasileiro pagou em média R\$ 8.230,31, com aumento de R\$ 460,37 em relação ao ano anterior. A arrecadação tributária atingiu R\$ 4,36 bilhões por dia, ou R\$ 181,81 milhões por hora, ou R\$ 3,03 milhões por minuto ou R\$ 50.502,74 mil por segundo. Fonte: Instituto Brasileiro de Planejamento e Tributação. IBPT. Acesso em 21 de out. de 2013. <https://www.ibpt.org.br/img/uploads/novelty/estudo/558/CargaTributaria2012IBPT.pdf>.

órgãos estatais omissos, deve chamar para si, subsidiariamente, a responsabilidade e determinar, com base nos princípios da razoabilidade e proporcionalidade, dentre outros preceitos e valores juridicamente ponderáveis, a efetivação dos direitos fundamentais sociais definidos na própria Carta Política. Ressalte-se que a intervenção do Poder Judiciário, no caso de inadimplência da administração pública, conforme já pacificado nos Tribunais Superiores, não implica em violação ao princípio constitucional da separação dos poderes⁹¹.

Logo, a judicialização dos direitos sociais ante a omissão estatal quanto à construção de políticas públicas voltadas a assegurar a integridade e a intangibilidade do núcleo conformador do mínimo existencial, por certo, não repercute, ofensivamente, na autonomia e na discricionariedade dos demais Poderes da República. O Estado-Juiz, ao se imiscuir em matérias de competência originária do Executivo e do Legislativo, indicando uma obrigação de fazer, não está com isso instituindo um programa de governo a ser seguido, mas apenas, e tão somente, determinando a satisfação de uma política pública que encontra respaldo no próprio ordenamento jurídico-constitucional.

3. 3 O Princípio da igualdade e as ações afirmativas como instrumento de concretização do direito à educação

A educação, elemento essencial para o desenvolvimento de toda e qualquer sociedade civilizada, está inserida no contexto normativo, como um direito social, de índole fundamental, densamente vinculada ao princípio da dignidade humana. Para a plena realização deste direito, não basta a configuração de normas nacionais e internacionais estabelecendo diretrizes acerca da satisfação do seu conteúdo, é

⁹¹ “O sistema de separação de poderes, consagrado nas Constituições de quase todo o mundo, foi associado à ideia de Estado Democrático e deu origem a uma engenhosa construção doutrinária, conhecida como sistema de freios e contrapesos” (DALLARI, 1991, p. 184). Já decidiu o Supremo Tribunal Federal que “é possível ao Poder Judiciário determinar a implementação pelo Estado, quando inadimplente, de políticas públicas constitucionalmente previstas, sem que haja ingerência em questão que envolve o poder discricionário do Poder Executivo, ou violação ao princípio da separação dos poderes”. AI 734.487-AgR, Rel. Min. Ellen Gracie, julgamento em 3-8-2010, Segunda Turma, *DJE* de 20-8-2010. No mesmo sentido: ARE 725.968, rel. min. Gilmar Mendes, decisão monocrática, julgamento em 7-12-2012, *DJE* de 12-12-2012; ARE 635.679-AgR, Rel. Min. Dias Toffoli, julgamento em 6-12-2011, Primeira Turma, *DJE* de 6-2-2012.

necessária, ao mesmo tempo, a participação dos agentes estatais na elaboração de políticas públicas, universais e especiais, voltadas a materialização dos valores fundamentais estabelecidos pelo legislador constituinte quando da promulgação da Constituição de 1988.

Diante desse quadro, a questão a ser examinada é saber se o Programa de Ação Afirmativa de inclusão Racial e Social, instituído pela Universidade Federal de Santa Maria, por meio da Resolução nº. 11, de 2007, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, atendeu, na sua essência, o princípio da igualdade, ou seja, se está em consonância com a moderna hermenêutica constitucional, e quais as repercussões da implementação do sistema de cotas, na construção de uma ferramenta de gestão universitária que busca contribuir para a consolidação de um Estado Democrático e Humanitário de Direito. Para se atingir esse objetivo, faz-se necessário, antes de se adentrar ao ponto principal da pesquisa, percorrer o caminho no intuito de verificar as transformações pelas quais a categoria igualdade vem passando no decorrer da história.

3.3.1 A Evolução Histórica do Princípio da Igualdade

O impulso em direção a uma igualdade cada vez maior entre os homens é, como Tocqueville havia observado no século passado, irresistível. Cada superação desta ou daquela discriminação, com base na qual os homens dividiram-se em superiores e inferiores, em dominadores e dominados, em ricos e pobres, em patrões e escravos, representa uma etapa, por certo não necessária, mas possível, do processo de civilização. Jamais como em nossa época foram postas em discussão as três fontes principais de desigualdade: a classe, a raça e o sexo (BOBBIO, 2001, p. 144).

A igualdade, por integrar o conceito de direitos humanos, assim como este, sofreu e vem sofrendo, ao longo do tempo, sucessivos processos de transformação, modificando-se de acordo com o desenvolvimento da própria sociedade. Por conta disso, pode-se dizer que o correlato princípio isonômico encontra suas raízes atreladas ao desenrolar da história dos direitos humanos. A compreensão do que hoje significa igualdade, passa, necessariamente, pela análise da evolução dos

direitos humanos e das contingências estabelecidas entre os homens, e entre estes, e a ordem política, econômica e social que acompanha a humanidade⁹².

Nos primórdios da civilização, uma das primeiras expressões de preocupação com a igualdade data da aristocracia grega. No contexto histórico, em 594 a.C., o estadista grego Sólon foi nomeado chefe de governo de Atenas, e, ao assumir o poder, afirmou que as causas dos problemas da sociedade estavam na própria sociedade, e não nos castigos dos deuses. Tentando minimizar as desigualdades reformou as instituições políticas e permitiu que todos os homens livres, independente de classe, participassem dos atos de votação. Embora a desigualdade e a insatisfação dos pobres não tivessem sido eliminadas por completo, o governo do arconte Sólon é considerado o marco da transformação da oligarquia aristocrática ateniense em democracia, visto que possibilitou a participação de todos os cidadãos, exceto estrangeiros, mulheres, escravos e crianças, nas decisões políticas da *polis*, caracterizando-se pelo pioneirismo na elaboração de um conceito de igualdade (LOBO, 2013).

A educação, na antiguidade, estava longe de ser livre e igualitária, uma vez que era controlada integralmente, pelo Estado. Atenas, todavia, poderia ser vista como uma exceção, porque lá, o sistema de educação era, predominantemente, privado. Através de uma Lei editada pelo sábio Sólon, os pais eram obrigados a ensinar as primeiras lições aos seus filhos, excetuando-se às mulheres, para as quais só havia educação doméstica. Como se nota, nesse período, os antigos não conheciam, nem a liberdade, e muito menos a igualdade. O ser humano tinha muito pouco valor diante da autoridade santa, quase divina, que se chamava Cidade-Estado (BICUDO, 1997).

Em sua obra, Ferry (2010), menciona que, de um modo geral, o mundo grego se traduzia num universo no qual repousava a ideia de que os melhores deviam, em princípio, estar acima dos demais, enquanto aos piores, isto é, aos naturalmente desprivilegiados, a eles ficavam reservados os níveis mais baixos da sociedade. Os dons naturais, inatos ao ser humano, respaldavam a concepção de uma valoração

⁹² Como o foco da pesquisa é o estudo do princípio da igualdade, no sentido de analisar de que maneira os diferentes grupos se apropriaram deste conceito no transcorrer do processo que resultou na aprovação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM, o tratamento histórico do princípio se faz necessário, todavia, não é o cerne da questão, razão pela qual não se pretende esgotar a matéria nesta perspectiva, mas apenas contextualizar o leitor possibilitando o acompanhamento das mudanças conceituais pelas quais a categoria "igualdade" vem passando.

moral e ética diferenciada, onde a noção de virtude estava diretamente ligada à capacidade e ao talento de cada um, suscetível, portanto, a uma distribuição desigual. Segundo o autor, na *polis*, “alguns são naturalmente feitos para comandar, outros, para obedecer – e é por isso, aliás, que a vida política grega, se adapta, sem dificuldade, à escravidão” (p. 97).

Dentro desse modelo de organização político-social, as benesses ficavam concentradas apenas nas mãos dos ricos e poderosos, e aqueles que não faziam parte dessa classe favorecida tinham que se contentar em satisfazer a vontade dos privilegiados. Para retratar esse período, Bicudo (1997, p. 12), refere que “numa sociedade assim organizada, a liberdade individual não contava. O cidadão – e o que não dizer dos escravos e do estrangeiro – estava submetido em todas as coisas, e, sem reserva alguma, à cidade; pertencia-lhe inteiramente”.

Como se percebe, coube, inicialmente, a cultura grega, a partir das escolas de filosofia que floresceram na antiguidade, a missão de delinear os primeiros conceitos de igualdade. Nesse passo, os notáveis pensadores, Platão e Aristóteles, em um itinerário marcado por teorias sobre política, democracia, justiça, ética, educação, além de outros tantos ensinamentos que se revelaram importantes para a formação do mundo contemporâneo, debruçaram-se, também, acerca do conceito de igualdade. A esse tema, Faria (1973) traça um paralelo entre as ideias defendidas por cada um dos filósofos, destacando que,

Platão defendeu o conceito que denominaríamos de “absoluto” da igualdade. Em *A República* preconiza a existência de um Estado onde não haveria pobreza nem riqueza, Estado cujo objetivo seria o de conceder maior felicidade ao todo e não a qualquer classe em separado. Diversamente, Aristóteles defendeu o conceito de igualdade proporcional ou de natureza, condenando, mesmo, de modo frontal, as posições igualitárias de seu mestre. O erro do mestre, escreveu o Estagirita, deve ser atribuído à falsa noção de unidade de que ele parte. Por isso, afirmava que “Na maioria dos Estados, os cidadãos dirigem e são dirigidos em virtude do ideal de que um Estado democrático implica na assertiva de que os cidadãos são iguais em natureza” (FARIA, 1973, p. 5).

A partir da noção de igualdade, Aristóteles desenvolveu a compreensão de justiça. Para ele, justiça seria a maior das virtudes, a forma mais elevada de excelência moral. “A justiça é uma virtude que só pode ser praticada em relação ao outro, conscientemente, para chegar à igualdade ou à observância das leis, tendo como fim último o bem comum, ou seja, a felicidade da *polis*” (ARISTÓTELES, 2002,

p. 122). E nesse sentido, afirma o pensador que: “parece que o justo é igual, e é, mas não para todas as pessoas, apenas para as que são iguais. Desigual também parece justo, e é, mas não para todos; apenas para os desiguais” (ARISTÓTELES, 2000, p. 226). Daí a máxima aristotélica utilizada até os dias de hoje, “igualdade para os iguais” (p. 234).

Com base nesses referenciais teóricos, observa-se que nessa primeira fase evolutiva, inobstante as formulações desenvolvidas por Platão e Aristóteles⁹³ a respeito de igualdade, em regra, o que de fato se apresentava, era a desigualdade. A sociedade, na antiguidade, adotava a desigualdade com referência na própria lei, ou seja, o sistema legal autorizava a quem mais agregasse poder e riqueza, o privilégio de escravizar e usurpar as pessoas menos abastadas ou inferiorizadas, isso porque, naquela época, o que definia o homem não era a sua liberdade, mas sim, o lugar em que ocupava na sociedade.

Num momento posterior, o cristianismo passou a reconhecer que os homens eram iguais em dignidade. Com o advento do cristianismo, abandonou-se a ideia clássica de aristocracia para adentrar no mundo da meritocracia. Nessa nova fase, a qualidade natural de cada pessoa deixou de ser a característica mais importante, quer dizer, começou-se a valorizar o mérito de cada um à medida que o indivíduo desenvolvia as suas habilidades. Lobo (2013, p. 38), destaca que “a importância da doutrina cristã na concepção da igualdade situa-se em seu ideal fraternal. Contudo, a escravidão era instituição que persistia, embora combatida por muitos cristãos, bem como o tratamento das mulheres como seres inferiores”.

No plano moral, o cristianismo operou uma verdadeira revolução na história do pensamento. Fundada em uma nova dimensão, isto é, na igual dignidade de todos os seres humanos, a humanidade passou a assumir uma conotação ética que não possuía antes. O livre-arbítrio foi posto como fundamento da ação moral. A virtude se dissociou dos dons naturais, aproximando-se do uso que se pretendia fazer deles, numa liberdade na qual todos eram equivalentes. Daí em diante, ficou evidente que a humanidade não poderia mais ser dividida, em uma sociedade

⁹³ Conclui-se, da lição de Aristóteles, que não havia o interesse de se garantir a isonomia para todos os seres humanos, indistintamente, mas só a determinados grupos ou sujeitos que, em virtude de sua posição social, ou de gênero, colocavam-se em condições de receber um tratamento igualitário (igualdade geométrica ou proporcional, de acordo com o mérito de cada um). Assim, deixa-se claro, em linhas gerais, que o conceito de igualdade, na antiguidade, era um conceito relativo/restritivo e não absoluto/universal.

baseada na existência de melhores e piores, de superdotados e ineptos, e de senhores e escravos (FERRY, 2010).

Com efeito, destaca-se o caráter inovador do cristianismo, especialmente, em relação ao mundo grego. Foi justamente porque o cristianismo passou conceder um espaço amplo à consciência e ao espírito que, de certo modo, deixou-se de lado um dos aspectos mais significativos da igualdade na antiguidade, a juridicidade⁹⁴. O filósofo francês Ferry (2010) observa que na Era Cristã, todos estavam situados no mesmo patamar e, enquanto criaturas de Deus, dotadas de livre-arbítrio, podiam escolher livremente o sentido de suas ações,

que os homens sejam ricos ou pobres, inteligentes ou néscios, bem-nascidos ou não, dotados ou não, não importa mais. A ideia de uma igual dignidade dos seres humanos vai levar a fazer da humanidade um conceito ético de importância primordial. Com ela, a noção grega de “bárbaro” – sinônimo de estrangeiro – tende a desaparecer em benefício da convicção de que a humanidade é UNA, ou não existe. No jargão filosófico, e aqui ele ganha todo o sentido, pode-se dizer que o cristianismo é a primeira moral **universalista**. (FERRY, 2010, p. 102-103).

Assim, percebe-se que houve uma alteração significativa no conceito de igualdade inicialmente formulado na Antiguidade, para o modelo desenvolvido, ou melhor, pretendido, pelo Cristianismo. Com substrato no universalismo, o Cristianismo passou a reconhecer o homem como um ser digno, igual e espiritualmente livre, cujo conteúdo, moral e ético, não poderiam ser desprezados. Da Epístola aos Gálatas⁹⁵, redigida pelo apóstolo São Paulo, extrai-se a noção de igualdade professada pelo cristãos: “De facto, todos vós sois filhos de Deus pela fé em Jesus Cristo, pois todos vós, que fostes batizados em Cristo, vós revestistes de Cristo. Já não há diferença entre judeu e grego, entre escravo e homem livre, entre homem e mulher, pois todos vós sois um só em Jesus Cristo”.

Entretanto, apesar da proposta sublime do Cristianismo, de uma igualdade fraterna, fundada em preceitos divinos, onde todos os irmãos estivessem lado a lado perante Deus, sem diferença entre os cristãos, na prática, estes valores jamais chegaram a ser concretizados, pois, nitidamente, o que se vivenciou, nesse período,

⁹⁴ “No plano moral, o espírito é mais importante do que a letra, o “foro íntimo” mais decisivo do que a observância literal da lei da cidade, que é sempre uma lei exterior” (FERRY, 2010, p. 99-100).

⁹⁵ Cartas de São Paulo. Cartas aos Gálatas. Da Escravidão para a Liberdade. Ano Paulino. 2008/2009, p.5. Disponível em: http://www.saopauloapostolo.net/cartas_paulo/galatas.pdf. Acesso em 18/11/2013.

foram desigualdades, opressão e injustiças sociais. Comparato (2003, p. 18) afirma que “essa igualdade universal dos filhos de Deus só valia, efetivamente, no plano sobrenatural, pois o cristianismo continuou admitindo, durante muitos séculos, a legitimidade da escravidão”.

A queda do Império Romano do Ocidente, e a consolidação do Teocentrismo, fortemente influenciado pelas teorias de Santo Agostinho, culminaram na passagem da Antiguidade para a Idade Média, a qual teve o seu início marcado pelo aumento do poder da igreja, favorecido, especialmente, pelas “grandes missões de evangelização” (HEERS, 1977, p. 35). Dentro dessa nova organização político-social, tanto o escalonamento de funções, quanto a divisão dos espaços a serem ocupados por cada indivíduo em sociedade, mostravam-se como ferramentas fundamentais na constituição e formatação desse novo modelo de Estado: “O ordenamento pressupõe a definição do lugar e da função de cada coisa. Cada homem, assim como cada instituição, deve ocupar o lugar que lhe é destinado, de acordo com a vontade divina” (VILANI, 2000, p. 34).

Nesse momento histórico, a sociedade se dividiu em três grupos bem definidos e rigidamente hierarquizados, o clero, a nobreza e o povo. Tendo em vista a maneira como estava organizada a sociedade medieval, a mobilidade social era praticamente inexistente, razão pela qual os indivíduos pertencentes a uma determinada classe estavam fadados a nela permanecer até o fim de suas vidas. O poder político ficava concentrado nas mãos dos grandes proprietários de terras, os quais detinham, em conjunto com a igreja, o controle sobre os feudos e, por conseguinte, dominavam o cenário político-social.

A igreja, nesse período, consolidou ainda mais o seu lugar na sociedade, passando a influenciar, sobremaneira, na vida das pessoas. Em uma época marcada pelo pensamento religioso, a igreja católica alcançou a condição de principal instituição a difundir e espelhar os valores da doutrina cristã, traduzindo-se como a mais importante fonte de poder.

Do ponto de vista cultural, a estabilidade desse modelo de organização pode ser compreendida através do forte sentimento religioso da época. Segundo a pesquisa de historiadores do quilate de Georges Duby, a organização social da Idade Média era encarada como um desígnio divino que deveria ser passivamente seguido por todos os cristãos. Ir contra as

desigualdades e a exploração dessa época significava afrontar uma harmonia proveniente dos céus⁹⁶.

Conforme se observa, a submissão, sob o olhar divino, marcou a Idade Média. Não havia liberdade de escolha para a grande maioria das pessoas no feudalismo. Homens e mulheres eram responsáveis pelo trabalho no campo e pela produção agrícola, vivendo, basicamente, em regime de servidão em relação à nobreza. Os camponeses trabalhavam para sua própria subsistência e para manter os feudos, como se fossem ferramentas, necessárias, tão somente, ao desempenho das tarefas de produção e manutenção da sociedade. Nesse sentido, Vicentino (1997, p. 109), expõe que “os servos eram constituídos pela maior parte da população camponesa, vivendo como os antigos colonos romanos – presos à terra e sofrendo intensa exploração. Eram obrigados a prestar serviços ao senhor e a pagar-lhe diversos tributos”.

Na sociedade feudal, numerosos eram os homens que gozavam de uma posição privilegiada. O costume se apresentava como a principal fonte do direito, garantindo a legalidade e a supremacia de um estamento sobre o outro. Por meio de princípios consuetudinários, e com o apoio da igreja, os senhores feudais naturalizavam a servidão, colocando-se em situação de vantagem em relação aos camponeses. Gilissen (2003, p. 293) salienta que “estes privilégios eram muitas vezes adquiridos pelo uso, sendo então de natureza costumeira. Podem também ter sido arrancados pela violência, pela força ou ter sido concedidos pela autoridade (o imperador, o rei, o senhor) a pedido dos interessados”.

Portanto, a percepção de igualdade ficou bastante prejudicada nessa fase histórica, haja vista que a sociedade estava organizada de uma forma que propiciava e legitimava a desigualdade⁹⁷. Quem pertencesse a uma determinada camada social era agraciado com os apanágios decorrentes de sua posição, prevalecendo, assim, às relações de suserania e vassalagem. Aos demais, de acordo com fé cristã, restava apenas à esperança de que, um dia, a penúria no mundo terreno fosse recompensada pela salvação de suas almas.

⁹⁶ A Sociedade Feudal. Disponível em: <http://www.mundoeducacao.com/historiageral/a-sociedade-feudal.htm>. Acesso em 20/11/2013.

⁹⁷ “Na época feudal, não há muitas leis, nem muitas regras gerais; a desigualdade predomina na vida social; quando muito há, por aqui e por ali, privilégios. Cada pequena comunidade de habitantes tinha o seu próprio direito, essencialmente consuetudinário” (GILISSEN, 2003, p. 237).

Nesse compasso, após um longo período de predomínio da atividade rural, baseada, essencialmente, na relação servil, e voltada, preponderantemente, para a subsistência e manutenção dos feudos, aos poucos, as relações de trabalho foram se modificando. O aumento da produção agrícola, e o surgimento de novas atividades voltadas ao comércio, desencadearam um processo de urbanização e exploração de riquezas, o qual culminou na passagem do modo feudal para o sistema capitalista de produção. A partir desses eventos, de forma lenta e gradual, iniciou-se a fase de transição da Idade Média para a Idade Moderna.

Já no Século XII, verificam-se mudanças consideráveis na estrutura da sociedade medieval. Nessa época, a organização administrativa se desenvolveu de maneira significativa, suplantando a velha hierarquia feudal. Surgiram grandes cidades, centros de comércio e de indústria, cuja autonomia se mostrava indispensável para o desenvolvimento das relações comerciais. As populações urbanas, fortalecidas pelo Capitalismo e por um sistema de controle jurisdicional, notabilizado pela ascensão da Lei, e pelo declínio do costume, desempenharam um papel fundamental na constituição desse novo modelo de Estado, tanto do ponto de vista econômico, quanto no aspecto político-social (GILISSEN, 2003).

Além disso, a transição da Idade Média para a Modernidade foi influenciada por vários fatores que ocorreram no período entre o Renascimento e o Iluminismo. Dentre eles, cita-se a Reforma Protestante, movimento deflagrado por Martin Luther, em 1517, em contraposição aos excessos cometidos pela Igreja Católica. As ideias proclamadas pelo monge alemão, materializadas através da escrita e publicação de 95 teses, difundiram-se, graças à invenção da imprensa, rapidamente, pela Europa. A Reforma iniciada por Lutero teve o apoio de diferentes segmentos da sociedade, provocando uma verdadeira revolução religiosa que se estendeu por diversos países, resultando no enfraquecimento da Igreja e na promoção do Protestantismo⁹⁸. A passagem de uma fase histórica para outra se deu, também, em meio à Revolução Científica, à Consolidação do Capitalismo e ao Racionalismo Filosófico (LOBO, 2013).

⁹⁸ De acordo com (PERRY, 1999, p. 245), a Reforma Protestante foi importante por consagrar a igualdade, na sua gênese, isto é, retoma-se a ideia de igualdade como parte integrante da natureza humana, nos mesmos moldes do professado, pelo cristianismo, na antiguidade. “todos os crentes eram iguais em espírito: todos igualmente cristãos; todos igualmente sacerdotes”.

Esse momento específico da história se destaca por ter sido, por excelência, um período de absoluta transição. O Catolicismo, após a Reforma Protestante, perdeu a sua força, dando início ao processo de separação entre Igreja-Estado. Acontecimentos de diversas ordens e de grande magnitude, como a formação dos Estados Nacionais Absolutistas, a expansão econômica gerada pela mercantilização e industrialização, e o conseqüente desenvolvimento do Capitalismo, contribuíram na formação desse novo tempo.

As grandes transformações que ocorreram na passagem da Idade Média para a Idade Moderna – grandes navegações, surgimento dos Estados nacionais, Reforma protestante, imprensa, desenvolvimento da burguesia e do capitalismo, etc. – fortaleceram o movimento no sentido de que a autoridade da Igreja ficasse restrita aos assuntos religiosos deixando de controlar a política, a economia, a ciência e a educação. Esse movimento cresceu durante toda a Idade Moderna, conseguindo impor-se a partir da Revolução Francesa (1789), com a separação entre a Igreja e o Estado (PILETTI; PILLETI, 2002, p. 108).

Destarte, o início da modernidade coincide com uma série de eventos de extraordinária repercussão. O iluminismo, nessa conjuntura, apresenta-se como um movimento de considerável importância, eis que, é a partir das ideias desenvolvidas por marcantes pensadores da Era moderna, como Descartes, Locke, Rousseau, Montesquieu, Kant, Voltaire, Tocqueville, entre outros, que se propagaram as mais significativas teorias a respeito de igualdade e liberdade. A importância do Iluminismo não ficou restrita apenas ao desenvolvimento desses conceitos, já que os ideais Iluministas provocaram, sob todos os aspectos, uma verdadeira revolução intelectual na história do pensamento moderno.

Logo, durante a caminhada em direção à modernidade, ocorreu uma guinada expressiva na concepção de mundo. O indivíduo, antes relegado à condição de mero coadjuvante, passa a ser considerado, agora, o centro das atenções. Diferentemente do que ocorria na Antiguidade e na Idade Média, onde predominava a coletividade em face da individualidade, na Modernidade, o homem atingiu o ápice na cadeia das relações sociais, vindo a ocupar um espaço, antes preenchido, pela sociedade. A respeito do tema, Vilani (2000, p. 20), assevera que “enquanto para os modernos o ser humano particular, com seus interesses e suas necessidades, tornou-se o valor supremo na constituição das instituições sociais, para os antigos, o ideal comum impunha-se a todos”.

O Renascimento das artes e da ciência modificou a forma de se ver e compreender as coisas mundanas. Esta visão inovadora colocou o ser humano e a sua individualidade no centro do universo, deslocando o Teocentrismo, doutrina religiosa em que todas as expectativas giravam em torno de Deus, para um plano secundário⁹⁹, “o pensamento moderno vai colocar o homem no lugar e na posição do cosmos e da divindade” (FERRY, 2010, p. 133). Inaugurou-se, assim, o Antropocentrismo, sistema no qual se passou a valorizar o indivíduo como um ser pensante, dotado de consciência crítica, estimulado pela razão¹⁰⁰ e, extremamente, questionador dos sentidos da realidade. Esse momento distinto da humanidade, fundado no racionalismo, fomentou uma série de estudos, proporcionando avanços nas mais diversas áreas do conhecimento, modificando, inclusive, a percepção histórica que se tinha acerca do conceito de igualdade¹⁰¹.

A esse passo, a ruptura com a civilização antiga se deu, mais objetivamente, a partir do século XVII, com René Descartes, um dos fundadores da filosofia moderna. Descartes (2005) marcou a história do pensamento moderno. Baseado em uma força dialética capaz de reconstruir todo o edifício do pensamento filosófico, buscou, através do método, pôr em dúvida tudo aquilo vinha sendo aplicado desde a antiguidade, até mesmo o certo e o evidente. Na percepção do filósofo, em meio a tantos questionamentos, tinha-se, apenas, uma certeza, se penso, mesmo que, equivocadamente, logo existo! Desta feita, enquanto os antigos se agarravam na objetividade, nas verdades absolutas, na divindade como centro do universo, foi por meio da dúvida, da razão, da subjetividade, da incerteza, que se abriram as portas da modernidade.

⁹⁹ “A cosmologia religiosa é suplantada pelo conhecimento reflexivamente organizado, governado pela observação empírica e pelo pensamento lógico” (GIDDENS, 1991, p. 98).

¹⁰⁰ “O Estado moderno nasceu como uma força missionária, proselitista, de cruzada, empenhado em submeter às populações dominadas a um exame completo, de forma a transformá-las numa sociedade ordeira, afinada com os preceitos da razão” (BAUMAN, 1999, p. 29).

¹⁰¹ “O fato de no método científico e na sua explicação do mundo não mais se recorrer à qualidade, mas à quantidade revela uma mudança gradativa no conceito de igualdade. Devemos ter em mente que a forma de organização social moderna pressupõe, em seu funcionamento, o modelo da igualdade aritmética. Ao contrário do mundo antigo e medieval, na Modernidade a sociedade não é vista em si mesma, essencialmente hierarquizada, o que pressuporia uma avaliação diferente de cada ser humano. A sociedade moderna se vê, ao contrário, como uma esfera composta essencialmente de seres com o mesmo valor e cujos projetos concorrem em igualdade de condições por sua própria realização” (GALUPPO, 2002, p. 68-69).

Para Ferry (2010), no âmbito político-social, a perspectiva de um Estado moderno se completou por meio de três características fundamentais, diretamente opostas ao mundo antigo: “a igualdade formal, o individualismo e a valorização da ideia de trabalho” (p. 164). Na modernidade, a igualdade se constituiu em torno da liberdade, da equivalência entre os seres e, principalmente, da prevalência do indivíduo perante o todo, não se admitindo mais o sacrifício daquele em benefício deste. O trabalho também se diferenciou daquilo que, por ora, representou o sentimento da aristocracia na antiguidade. Ele passou a se confundir com os interesses do homem na sociedade, no sentido de que a atividade laboral não era mais vista como um encargo, um castigo reservado somente aos escravos ou servos, mas sim, como o propósito, propriamente dito, do sujeito na terra: “o trabalho se torna um veículo essencial na realização de si, um meio não apenas de se educar – não há educação moderna sem trabalho” (p. 165).

Paralelamente a esses fatores, todos de fundamental importância na configuração do princípio¹⁰² da igualdade, desenvolveram-se as escolas do jusnaturalismo moderno¹⁰³. Os teóricos jusnaturalistas defendiam a existência de direitos naturais, inalienáveis, personalíssimos, inerentes à qualidade humana, que se fundamentavam na precedência e na superioridade do direito natural em face do direito positivo, este representado pelo Estado. De acordo com Klabin (2004), durante os séculos XVII e XVIII a antiga tendência dos humanistas deu lugar ao novo racionalismo da escola do direito natural,

Acreditando que a lei de qualquer sociedade pelo uso da razão poderia derivar de princípios inerentes à natureza do homem e da sociedade, os adeptos dessa escola rejeitaram a autoridade indiscutível que os comentadores medievais tinham reconhecido ao *Corpus Iuris*. No entanto, encontraram no direito romano com suas doutrinas de *ius gentium* e do *ius naturale* muita coisa que podiam aceitar enquanto manifestação da razão natural. O primeiro entre os grandes expoentes da nova doutrina foi o holandês Hugo Grócio, que a aplicou especialmente à formação de um corpo de direito internacional (KLABIN, 2004, p. 240).

¹⁰²“A partir do final da Idade Média e início da Idade Moderna, a igualdade passa a ser tratada como princípio e adquire, posteriormente, uma feição jurídico-política”. Disponível em: http://www.stf.jus.br/repositorio/cms/portaITvJustica/portaITvJusticaNoticia/anexo/ANTONIO_MINHOTO.doc. Acesso em 24/12/2013.

¹⁰³O jusnaturalismo surge no pensamento grego, passando da antiguidade para a idade média, vindo a desaguar na modernidade. Aqui, porém, diferentemente do jusnaturalismo antigo e medieval, a sustentação teórica se dá com base na razão.

Os valores antropocêntricos alteraram as bases jusnaturalistas, e assim, os direitos naturais passaram a ser vistos como produtos da razão, embasando o direito na moral. Nos dizeres de Ferry (2010), a partir desse ponto, coube ao homem a missão de oferecer sentido e significado ao mundo. Para se ter uma noção do que essa fundamentação dos valores no homem significa no plano moral, basta verificar a Declaração de Direitos, de 1789, que foi a expressão mais perceptível dessa revolução na história do pensamento. “Ela faz dele não apenas o único ser sobre a Terra, verdadeiramente digno de respeito, mas também propõe a igualdade de todos os seres humanos, sejam eles ricos ou pobres, homens ou mulheres, brancos ou negros” (p. 133-134).

Desta feita, o jusnaturalismo moderno se diferenciou da tradição clássica, aristotélico-tomista, pois se apoiou no sujeito e na razão. Ele cresceu, também, num meio racionalista-individualista, opondo-se, frontalmente, aos valores então declarados na antiguidade. O direito natural passou a ser uma novidade a qual repousou suas raízes em eventos históricos, tais como: o desenvolvimento do capitalismo, a conquista da América, a afirmação dos Estados nacionais, e o fim da cristandade¹⁰⁴. Por esse caminho, andando passo a passo com a filosofia, o jusnaturalismo se associou ao iluminismo na busca de uma razão crítica, e ao absolutismo, na pretensão de reformar a sociedade e o Estado (LOPES, 2002).

Além de Hugo Grócio, considerado um dos precursores do jusnaturalismo moderno, outros jusnaturalistas e contratualistas¹⁰⁵, de grande envergadura, disseminaram suas teorias na modernidade. Pufendorf, conhecido como o pai do Direito Internacional Moderno, destacou-se, fundamentalmente, porque abraçou a ideia de que a universalidade da condição humana igualava os homens universalmente. Hobbes desenvolveu a teoria do Estado absoluto, através do qual, por meio de um contrato social, todos os poderes deveriam ser entregues nas mãos de uma só pessoa (soberano). Partiu do pressuposto de que todos os homens se encontravam em igualdade no estado de natureza. Locke fundou o liberalismo

¹⁰⁴“No fim do século XVII Locke põe em questão as religiões oficiais. Embora formulada em termos religiosos, a visão de Locke é um pilar fundamental para a liberdade moderna de consciência e de pensamento. Ela prepara o Estado laico, o ensino laico...” (LOPES, 2002, p. 196).

¹⁰⁵Entre os filósofos jusnaturalistas incluem-se os contratualistas. “Os contratualistas partem da ideia de que o Estado moderno precisa de um contrato social para criar o direito positivo. [...]. Eles apenas dizem que o direito natural não é suficiente para sustentar o Poder do Estado Moderno e, portanto, os direitos naturais de Grócio e Pufendorf devem ser transformados em um direito positivo moderno” (ROCHA, 2008, p. 66).

moderno. Sustentou a tese do Estado mínimo, onde a liberdade, bem inalienável de todos os homens, suplantaria a igualdade. Rousseau defendeu que o estado de natureza era desigual na sua gênese, e por isso, ao contrário de Locke, apregoou que o contrato social deveria buscar a igualdade, antes mesmo de se falar em liberdade. Em contraposição a Locke, Rousseau foi o pioneiro na elaboração do conceito de Estado intervencionista (ROCHA, 2008).

Montesquieu (1996) se filiou às ideias de Locke, um dos primeiros teóricos a conceber o conceito de Separação dos Poderes. A partir daí, desenvolveu a clássica teoria que ficou conhecida como Sistema de Freios e Contrapesos. Através dela, cada um dos Poderes, Executivo, Legislativo, e Judiciário, tinha uma função específica a ser desempenhada na sociedade. Montesquieu considerava a igualdade algo relativo, uma vez que a desigualdade, na democracia, dava-se, justamente, em função da política organizacional do Estado: “assim que os homens estão em sociedade, perdem o sentimento de sua fraqueza; a igualdade que existia entre eles finda, e o estado de guerra começa” (p. 15).

Kant, embora tenha sido um iluminista, guiado pelo exercício crítico da razão¹⁰⁶, baseou-se na concepção de que o espírito constituía a essência da filosofia moderna, e diante disso, manifestou-se contrário ao ceticismo. Na obra *Crítica da Razão Pura*, censurou a racionalidade como fundamento principal da filosofia, e na *Crítica da Razão Prática*, mostrou-se desfavorável ao empirismo demasiado. Buscou enfatizar que ambos, experiência e razão, empirismo e racionalismo, eram responsáveis pela realização do conhecimento humano. Segundo Rocha (2008, p. 37) “por este motivo Kant é considerado um filósofo divisor de águas, dando ensejo a uma nova fase da filosofia moderna”.

A partir da concepção kantiana, começou a se desenvolver o princípio da igualdade como sendo algo essencial, inato, inerente à própria natureza humana. Ainda que existissem diferenças entre as pessoas, de ordem cultural ou biológica, individual ou grupal, toda a pessoa humana, pela simples razão de existir como ser humano, crítico e racional, passou a fazer jus à igualdade. Assim, a igualdade em

¹⁰⁶“Em certo gênero de seus conhecimentos, a razão humana tem um destino singular: sente-se importunada por questões a que não pode esquivar-se, pois elas lhe são propostas pela própria natureza da razão; mas também não pode resolvê-las, pois ultrapassam toda a capacidade da razão humana” (KANT, 1985, p. 10).

Kant¹⁰⁷ se fundou no conceito de inclusão e universalização de todos os homens, harmonizando-se, de certa forma, com a liberdade.

Seguindo a trajetória da evolução histórica do direito à igualdade, trilhada por grandes pensadores da Era moderna, tem-se que, tanto a Revolução Americana¹⁰⁸, de 1776, quanto a Francesa, de 1789, apropriaram-se do jusnaturalismo para fundamentar as bases dos seus conteúdos revolucionários¹⁰⁹, modificando, assim, a percepção que se tinha acerca do conceito de igualdade.

Nesta direção, o texto da Declaração de Independência das Treze Colônias¹¹⁰ se apresenta de maneira exemplar:

Quando no decurso dos acontecimentos humanos se torna necessário para um povo dissolver os vínculos políticos que o ligavam a outro, e assumir, entre as nações da terra, a posição separada e igual a que lhe dão direito as leis da natureza e as do Deus da natureza, um digno respeito pelas opiniões da humanidade exige que declare as causas que o levam à separação. Nós consideramos estas verdades como evidentes por si mesmas, que todos os homens foram criados iguais, que foram dotados pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis, que entre estes se encontram a vida, a liberdade e a busca da felicidade [...].

As palavras de Thomas Jefferson¹¹¹ na Declaração de Independência dos Estados Unidos representam, neste contexto, um indicativo da filosofia do direito natural incorporada ao discurso político-jurídico. Nela, encontram-se inseridos, praticamente, todos os elementos da teoria jusnaturalista, e, ainda, alguns preceitos naturais em espécie, como o direito à vida, à liberdade, à igualdade, ressaltando-se

¹⁰⁷“Os atributos de um cidadão, inseparáveis de sua essência são: *liberdade legal*, o atributo de obedecer unicamente a lei à qual deu seu assentimento; *igualdade civil*, o atributo que lhe permite não reconhecer entre os membros do povo ninguém que lhe seja superior” (KANT, 2003, p. 156).

¹⁰⁸“A Revolução Americana sem dúvida ajudou a estimular a Revolução Francesa e, num sentido mais estrito, forneceu modelos constitucionais – competindo e às vezes se alternando com a Revolução Francesa – para vários Estados latino-americanos e, esporadicamente, a inspiração para movimentos democrático-radicais de tempos em tempos” (HOBSBAWM, 1996, p. 12).

¹⁰⁹“Essas Revoluções foram travadas em termos jusnaturalistas, com a invocação do direito natural como arma de combate contra o Antigo Regime. Os filósofos do direito natural terão um papel ideológico relevante nestes processos revolucionários” (LOPES, 2002, p. 182).

¹¹⁰Declaração unânime dos treze Estados Unidos da América. *Projecto editorial electrónico da Associação Galega da Língua (AGAL)*, inserido no Portal Galego da Língua. GZe-ditora. Tradução: Salvador Mourelo. Disponível em: <http://www.agal-gz.org>. Acesso em 27/12/2013.

¹¹¹“Apesar das belas palavras proferidas na Declaração de Independência Norte-Americana, não se pode deixar de mencionar que a igualdade proclamada era apenas “da boca pra fora”, haja vista que o próprio Thomas Jefferson, assim como John Locke, contraditoriamente, eram proprietários de escravos e defendiam a escravidão” (MARMELSTEIN, 2013, p. 43).

à propriedade, pelo que, curiosamente, preferiu-se dar ênfase para a busca da felicidade. De todo modo, conforme leciona Lopes (2002, p. 206), “este texto, do final do século XVIII, do século das luzes e dos enciclopedistas franceses é fruto natural e filho legítimo do jusnaturalismo do século XVII”.

Ressalte-se que, um pouco antes da Declaração de Independência Americana, a Declaração de Direitos de Virgínia, de 1776, já havia sido elaborada com o objetivo de projetar perspectivas acerca da instauração de um governo independente. A sua composição foi, nitidamente, inspirada no jusnaturalismo moderno-iluminista, e pautou-se na ideia de consagração dos direitos naturais: “I - Que todos os homens são, por natureza, igualmente livres e independentes, e têm certos direitos inatos, dos quais, quando entram em estado de sociedade, não podem por qualquer acordo privar ou despojar seus pósteros¹¹² [...]”. Assim, conforme preceitua Comparato (2005), a Declaração do Bom Povo de Virgínia pode ser considerada “o registro de nascimento dos direitos humanos” (p. 49).

Da mesma forma ocorreu com relação à Revolução Francesa, indiscutivelmente, um dos mais importantes eventos da história Ocidental¹¹³. O seu início marcou não só o declínio do Estado Absolutista Monárquico, como também, inaugurou um novo episódio na vida da humanidade: a Idade Contemporânea e o Estado Liberal. Quanto ao liberalismo, Ranieri (2013) assevera que a evolução do pensamento humano, sustentado pelo iluminismo e pelo jusnaturalismo, atrelado ao espírito revolucionário da época, deu ensejo ao surgimento desse novo modelo, “a doutrina liberal clássica resulta do humanismo, da mentalidade iluminista, da tradição constitucional inglesa, da experiência revolucionária francesa e americana, e do racionalismo jurídico alemão” (p. 253).

Como fruto da Revolução e dos ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, o parlamento francês, em 1789, proclamou a Declaração Universal

¹¹²Declaração de Direitos do Bom Povo de Virgínia. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/declaracao-de-direitos-do-bom-povo-de-virginia-1776.html>. Acesso em 01/01/2014.

¹¹³“A Revolução Francesa pode não ter sido um fenômeno isolado, mas foi muito mais fundamental dos que os outros fenômenos contemporâneos e suas consequências foram portanto mais profundas [...]. A Revolução Francesa é assim a revolução do seu tempo, e não apenas uma, embora a mais proeminente, do seu tipo” (HOBSBAWM, 2003, p. 84-85).

dos Direitos do Homem e do Cidadão¹¹⁴. Este Documento, de pretensão global, decorrente das ideias defendidas pela burguesia, tornou-se um dos mais expressivos da história da humanidade. O seu texto, consagrador de “direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem”, inicia, em seu art.1º, dizendo que “Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum”. E, no art. 6º, completa afirmando que a Lei “deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos”.

É de se reconhecer, todavia, que essa Declaração se volta, basicamente, para a garantia das liberdades públicas, baluarte fundamental da democracia política burguesa. Diante do sistema opressivo e de privilégios instaurados no Estado Absolutista, fez-se necessário, a partir desse novo formato, apresentar uma resposta ao Antigo Regime, a qual se manifestou através da Revolução e Declaração Francesas. Sendo assim, os reacionários estavam mais preocupados em garantir a paridade perante a Lei, evitando, deste modo, os abusos e os excessos de poder, do que assegurar a igualdade real entre as pessoas.

Este documento é um manifesto contra a sociedade hierárquica de privilégios nobres, mas não um manifesto a favor de uma sociedade democrática e igualitária. “os homens nascem e vivem livres e iguais perante as leis”, dizia seu primeiro artigo; mas ela também prevê a existência de distinções sociais, ainda que “somente no terreno da utilidade comum”. A propriedade privada era um direito natural, sagrado, inalienável e inviolável. Os homens eram iguais perante a lei e as profissões estavam igualmente abertas ao talento; mas, se a corrida começasse sem *bandicaps*, era igualmente entendido como fato consumado que os corredores não terminariam juntos. (HOBBSAWM, 2003, p. 88).

De toda sorte, restou consagrada a igualdade formal, segundo a qual todos os homens fariam jus aos mesmos direitos, sem distinção de qualquer natureza. Sob esta perspectiva, ninguém poderia ser tratado de maneira desigual, nem mesmo em benefício das classes menos favorecidas. Por conta disso, as desigualdades não eram combatidas pelo Estado, uma vez que este estava bem mais interessado na

¹¹⁴ Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html>. Acesso em 07/01/2014.

manutenção dos valores que o fundamentavam (liberdade econômico-social¹¹⁵, liberalismo político, e garantia da propriedade privada), do que em qualquer outro quesito ou necessidade de índole social. Marmelstein (2013, p. 41) adverte que o recado dado pela burguesia era bastante direto: “proteja minha propriedade (direito ‘sagrado e inviolável’, de acordo com a declaração francesa), cumpra a lei que meus representantes aprovarem (princípio da legalidade) e não se meta em meus negócios, nem em minha vida particular”.

Nessa senda, independente das razões pelas quais levaram a burguesia a incluir a isonomia nestas Declarações, isto é, ainda que a sua inserção tenha se dado por fatores, predominantemente, ideológicos ou políticos, não se pode deixar de considerar que a sua presença foi determinante para o reconhecimento e afirmação do direito à igualdade perante a Lei¹¹⁶. Na mesma direção, destaca-se que essas Revoluções foram importantes tanto no combate aos privilégios das classes dominantes, em especial da nobreza e do clero; assim como, por terem proporcionado a consolidação de um arquétipo de Estado baseado na limitação dos poderes governamentais em face dos direitos naturais do homem, os quais, daqui para frente, passariam a figurar em textos constitucionais.

De tal modo, com a crescente tendência de sistematização do conhecimento humano, buscou-se positivar os direitos naturais que até então só podiam ser visualizados de maneira abstrata. Com isso, o jusnaturalismo cedeu espaço ao juspositivismo, corrente de pensamento que passou a reconhecer a diferença entre os valores morais e os ideais de justiça, acolhendo como válidos somente os direitos criados pelo o Estado, distanciando-se, desta forma, dos fundamentos teóricos sustentados pela doutrina jusnaturalista: “o positivismo nasce do impulso histórico

¹¹⁵“De grande influência também, especialmente no campo das ideias econômicas, foi o pensamento de Adam Smith que, no seu famoso livro *A riqueza das nações*, publicado em 1776, desenvolveu a ideia da “mão invisível” do mercado. Para Smith o Estado não deveria intervir na economia, pois o mercado seria capaz de se autorregular (*laissez-faire, laissez-passer*). A função dele seria somente a de proteger a propriedade e garantir a segurança dos indivíduos, permitindo que as relações sociais e econômicas se desenvolvessem livremente, sem qualquer interferência estatal. Essas ideias serviram como uma luva para proteger os interesses da burguesia que estava na iminência de alcançar o poder político e foram responsáveis por uma profunda transformação acerca do papel a ser desempenhado pelo Estado” (MARMELESTEIN, 2013, p. 41).

¹¹⁶Porém, apesar da consagração da igualdade formal “nem as mulheres, nem os negros e em muitos lugares nem mesmo as minorias religiosas ou de outra ordem conseguiram obter direitos iguais, muito especialmente de participação política. A ideia de que os direitos naturais são civis, isto é, de gozo de liberdades, e não políticos, ou seja, de exercício de decisão pública, vigorou muito tempo e justificou a limitação do direito de votar e ser votado” (LOPES, 2002, p. 207-208).

para a legislação, se realiza quando a lei se torna a fonte exclusiva – ou, de qualquer modo, absolutamente prevalente – do direito, e seu resultado último é representado pela codificação” (BOBBIO, 2006, p. 119).

Contraditoriamente, ao mesmo tempo em que a doutrina jusnaturalista atingiu o seu ponto máximo, delimitado pela introdução dos direitos naturais no corpo dos textos legais, iniciou, também, o seu processo de derrocada, pois a codificação dos direitos do homem resultou, inevitavelmente, na afirmação da corrente oposta, ou seja, na consolidação do juspositivismo.

Foram os códigos Jusnaturalistas atos de transformação revolucionária [...]. Os códigos eram encomendados a pessoas de confiança, que em geral já não tinham a formação filosófica dos clássicos: ou eram burocratas, ou eram juristas não treinados na tradição universitária medieval, pois a universidade, pelo fim dos séculos XVII e XVIII já não era a mesma formadora de pensamento que havia sido. (LOPES, 2002, p. 208).

Nesse sentido, inspirado pela doutrina jusnaturalista, o movimento constitucionalista liberal, em oposição ao absolutismo, alimentou a ideia de que a Constituição juspositivista seria o preceito normativo principal e superior de toda e qualquer nação politicamente organizada, sendo esta, a única fonte capaz de oferecer proteção ao homem contra o arbítrio do Estado. Através dela, pela primeira vez, atribuíram-se aos seres humanos direitos fundamentais nunca antes oferecidos por qualquer outro modelo anteriormente adotado. Nas palavras de Atchabahian (2006, p. 30), É de se destacar três grandes características deste movimento, a “valorização do indivíduo; o aumento do rol dos direitos fundamentais e a substituição do absolutismo por uma Constituição”.

Assim, com a sedimentação do constitucionalismo, buscou-se, cada vez mais, dar vazão à liberdade e à igualdade de todos perante a lei, ressaltando-se, apenas, que a primeira deveria prevalecer em relação à segunda, pois o sistema havia sido concebido conforme os ditames da filosofia burguesa liberal. Porém, não obstante a esse fato, pode-se afirmar que a real evolução do princípio da igualdade ocorreu a partir da deflagração do movimento constitucionalista, o qual foi absorvido, no final do século XVIII, pela maioria dos Estados, que firmaram inúmeras Declarações de direitos fundamentais do homem, inspiradas na crença da existência de direitos naturais imprescritíveis e inerentes à natureza humana.

Dentre as Constituições que se estruturaram após as revoluções liberal-burguesas, a dos Estados Unidos da América, de 1787¹¹⁷, promulgada no ano seguinte à independência Americana, e a Constituição Francesa¹¹⁸, de 1791, inauguraram, em diversas passagens legislativas, o conceito de igualdade formal, pois foram as primeiras a introduzir, expressamente, em seus textos legais, dispositivos desta natureza, dando início ao sistema constitucionalista moderno.

A queda da nobreza, o fortalecimento da burguesia, e a implementação do constitucionalismo, trouxeram consigo o apogeu do Estado Liberal abstencionista, este, amplamente reducionista e de atividades sociais limitadas. O individualismo presente na teoria liberalista, associado à atitude omissa por parte dos Poderes Públicos, conduziu os homens a um capitalismo desenfreado, situação que se agravou ainda mais, no século XIX, quando a humanidade passou a sentir os efeitos devastadores da Revolução Industrial. A respeito desse fenômeno, Castells (2011) refere que o conhecimento científico, aliado a expansão tecnológica, “transformou os processos de distribuição e mudou de maneira decisiva a localização das riquezas e do poder no mundo, que, de repente, ficaram ao alcance dos países e elites capazes de comandar” (p. 71).

Diante desse quadro, as mazelas sociais aumentaram, significativamente, isso porque o Estado, impregnado pelo ideais capitalistas, mantinha-se focado na promoção de igualdade formais, não se preocupando em proporcionar igualdade de condições, para que as pessoas pudessem, de acordo com as suas particularidades, usufruir das oportunidades que eram lançadas,

A concepção liberal de igualdade de oportunidade, consagrada pelo Estado Liberal ou Burguês, consistia na titulação e na aplicação generalizada e uniforme do Direito. A construção da igualdade genérica e abstrata, traduzida no brocardo *todos são iguais perante a lei*, permitia que os

¹¹⁷“XIV EMENDA – Seção 1: [...] Nenhum Estado poderá fazer ou executar leis restringindo os privilégios ou as imunidades dos Cidadãos dos Estados Unidos; nem poderá privar qualquer pessoa de sua vida, liberdade, ou bens sem processo legal, ou negar a qualquer pessoa sob sua jurisdição a igual proteção das leis”. Constituição dos EUA. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/constituicao-dos-estados-unidos-da-america-1787.html>. Acesso em 11/01/2014.

¹¹⁸“PREÂMBULO: A Assembleia Nacional, desejando estabelecer a Constituição francesa sobre a base dos princípios que ela acaba de reconhecer e declarar, abole irrevogavelmente as instituições que ferem a liberdade e a igualdade dos direitos [...]. Não existe mais, para qualquer parte da Nação, nem para qualquer indivíduo, privilégio algum, nem exceção ao direito comum de todos os franceses [...]”. Constituição Francesa de 1791 – Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~luarnaut/const91.pdf>. Acesso em 11/01/2014.

homens desenvolvessem suas *qualidades* pessoais se possuíssem capacidade para tanto, independentemente de sua condição de vida e de suas possibilidades sociais. (GURGEL, 2010, p. 39).

Por tais circunstâncias, a realização da igualdade se encontrava cada vez mais distante, eis que a sua vinculação se traduzia, tão somente, em igualdade de tratamento, não importando a situação particular de cada um. O Estado já não se mostrava capaz de resolver os problemas sociais, e as classes operárias, que se organizavam em grupos fortemente politizados, começaram as primeiras reivindicações objetivando a conquista de direitos que lhes proporcionassem melhores condições de vida. Em 1848, Karl Marx escreveu o célebre *Manifesto Comunista*, através do qual criticou o modo de produção capitalista e a maneira como a sociedade estava organizada em torno dele, conclamando os obreiros do mundo todo a se unirem para a tomada do poder e, conseqüentemente, construir um Estado Operário (MARMELSTEIN, 2013).

Não restam dúvidas de que o *Manifesto Comunista* foi um dos principais documentos de crítica ao regime liberal-burguês, mas, foi a Revolução Russa, de 1917¹¹⁹, que marcou o despertar da consciência para a necessidade de assegurar aos cidadãos um patamar de vida condizente com a dignidade humana. De pretensões mundiais, a Revolução, fundou-se na luta de classe entre a burguesia e o proletariado, entre o comunismo soviético e o capitalismo liberal. Hobsbawm (1995, p. 89) assinala que, “em suma, a história do Breve Século 20 não pode ser entendida sem a Revolução Russa e seus efeitos diretos e indiretos”.

Esses movimentos, associados aos ideais constitucionalistas, deixavam cada vez mais evidente que a posição neutra adotada pelo Estado Liberal, abstendo-se de atuar em benefício dos valores sociais, só aumentava as desigualdades de fato. Aos poucos, foi se percebendo que somente a igualdade formal, perante Lei, era insuficiente para proporcionar aos menos favorecidos um mínimo de amparo que

¹¹⁹Em consequência da Revolução Russa, além da criação da União Soviética, foi aprovada, em 1918, com o objetivo de libertar o homem de qualquer forma de exploração e opressão, a Declaração do Povo Trabalhador e Explorado: “Capítulo II – Visando principalmente a suprimir toda exploração do homem pelo homem, a abolir completamente a divisão da sociedade em classes, a esmagar implacavelmente todos os exploradores, a instalar a organização socialista da sociedade e fazer triunfar o socialismo em todos os países, o III Congresso Pan-Russo dos Sovietes dos Deputados Operários, Soldados e Camponeses decide o seguinte: [...]”. Declaração dos Direitos do Povo Trabalhador e Explorado – 1918. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/declaracao-dos-direitos-do-povo-trabalhador-e-explorado-1918.html>. Acesso em 15/01/2014.

lhes permitissem alcançar, em igualdade de condições, as oportunidades que lhes eram ofertadas. Foi nesse cenário que nasceu o Estado do Bem-Estar Social (*Welfare State*), ou seja, um modelo político inovador, no qual o ente estatal, sem se afastar dos pilares básicos do capitalismo, passou a se comprometer com a promoção de uma maior igualdade social, proporcionando, por conseguinte, melhores condições de vida para os cidadãos.

Além disso, o Estado-Providência tratou de garantir também, de forma ampla, os chamados direitos econômicos, sociais e culturais¹²⁰, os quais foram se tornando, aos poucos, imprescindíveis para o pleno desenvolvimento das demais garantias fundamentais. A esse processo de transformação sociocultural, que pode ser encarado como a extensão e aprofundamento do Estado garantidor clássico, onde os direitos econômicos e sociais se tornam o prolongamento dos direitos civis e políticos, agregou-se a necessidade de serem corrigidos e compensados, por meio da atuação pró-ativa do Estado, eventuais desvios socioeconômicos por ele provocados. Com efeito, em comparação com o modelo Liberal, o Estado Social provou ser bem mais complexo, em decorrência, justamente, do reconhecimento ampliado dos direitos e garantias individuais.

A mudança de um paradigma para o outro se deu, mais especificamente, após a primeira Guerra Mundial, com a Constituição Mexicana, de 1917¹²¹, fruto da Revolução de 1910, que foi a primeira Carta Política a sistematizar o conjunto de direitos sociais, seguida, posteriormente, pela Constituição alemã de Weimar, de 1919, ambas, pioneiras na positivação de direitos fundamentais. A transformação do perfil Liberal abstencionista em Estado Social intervencionista, e os primeiros reflexos deste novo panorama no conceito de igualdade e liberdade, foram retratados por Lobo (2013) da seguinte maneira:

¹²⁰“Assim, surgem os direitos fundamentais de segunda dimensão, demonstrando uma preocupação para que o Estado, sim, interfira positivamente na sociedade, precisamente nos âmbitos econômico, social e cultural. Nessa quadra, o Estado passa a ter uma participação ativa na sociedade. Na história do século XX, passamos a conviver com o *WelfareState*, o Estado de bem-estar social, onde, progressivamente, mais recursos públicos são destinados a gastos sociais, como saúde, educação e previdência social” (PISCITELLI, 2009, p. 44-45).

¹²¹Sob a inspiração da Constituição Mexicana, foram criadas, em 1919, a Organização Internacional do Trabalho (OIT), e a Liga das Nações, como partes integrantes do Tratado de Versalhes, acordo de paz que encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial. De acordo com Comparato (2003, p. 177), “A Constituição Mexicana firmou o princípio da igualdade substancial de posição jurídica entre trabalhadores e empresários na relação contratual de trabalho, e lançou, de modo geral, as bases para a construção do moderno Estado Social de Direito”.

A transição do Estado Liberal para o Estado Social se dá após a I Guerra Mundial, devido à necessidade de reconstrução dos países [...]. O modelo do Estado Social surge quando se evidencia que um modelo não intervencionista de Estado é incapaz de satisfazer aos anseios humanos de liberdade e igualdade. Tal transição tem como símbolos as Constituições do México e de Weimar, que já consagravam alguns direitos sociais. Advém do paradigma do Estado Social os direitos sociais, juntamente com os direitos econômicos, merecendo importância a positivação dos mesmos, ocorrendo também a releitura e redefinição dos direitos consagrados no Estado Liberal. A igualdade e a liberdade tomam novas formas, ou seja, aqui, não se é livre para fazer tudo o que a lei não proíbe, mas a liberdade está intrínseca e umbilicalmente ligada ao conceito de igualdade. (LOBO, 2013, p. 45).

Conforme se pode constatar, o Estado constitucional do Pós-Primeira Guerra Mundial abandonou o individualismo e abriu as portas para o Solidarismo. Em contraposição ao Estado Liberal do século XIX, o Estado Social do século XX passou a ser visto como agente promotor de políticas públicas, interferindo, diretamente, no modo de vida em sociedade. Por conta dessa nova postura, alterou-se, novamente, a compreensão que se tinha acerca do conceito de igualdade, transitando de uma posição meramente formal, de igualdade perante a lei, para outra fundada na ascensão da igualdade material e conseqüente efetivação da justiça social: “no intuito de minimizar as diferenças sociais, imbuído do Princípio da Solidariedade e traduzido na promoção da assistência e proteção às classes menos favorecidas, o *Welfare State* representou a busca pela justiça social, realizada por meio da igualdade material” (GURGEL, 2010, p. 43).

A partir desse ponto, visando combater as desigualdades econômico-sociais que assolavam as populações no início do século XX, aos poucos, o Estado foi deixando de lado a neutralidade, passando a atuar, positivamente, em favor de determinados grupos, distinguindo-os, sempre que tal conduta se mostrasse necessária para se atingir a igualdade real entre as pessoas. O Estado assumiu, assim, o papel de gestor e promotor de políticas públicas primárias, tornando-se o principal agente no combate às desigualdades sociais.

Essa modalidade de intervenção pública foi implantada também pelos americanos depois da Primeira Guerra Mundial. Após o conflito, os Estados Unidos se tornaram a principal potência do mundo ocidental, porém, em 1929, acabaram sofrendo um grande impacto resultante da maior crise enfrentada pelo liberalismo, que foi a quebra da Bolsa de Valores de New York. O colapso econômico norte-americano veio acompanhado de uma vultosa recessão financeira (Grande

Depressão), a qual gerou diversos problemas sociais (desemprego, miséria etc.), em sua maioria, causados em virtude de como o Estado estava política e economicamente organizado. Para frear a crise, o governo americano criou um programa de desenvolvimento econômico-social que ficou conhecido como *New Deal*¹²², cujos alicerces se baseavam numa maior intervenção estatal na economia e em investimentos em políticas públicas sociais.

Ainda nos Estados Unidos da América, segundo (Ranieri, 2013), a edição do *Social Security Act* (1935) e a do *Beveridge Report* (1942), exemplificam a ampliação da noção de assistência social resultante do modelo até então adotado. Em uma etapa posterior, superada a primeira fase de consolidação da política social intervencionista, período não contemporâneo nem uniforme em relação aos diferentes contextos mundiais em que se desenvolveu, tem-se, em virtude do fortalecimento do Executivo em face do Parlamento, um aumento considerável do poder estatal, o que resultou, em conjunto com outros fatores, na distorção do paradigma do Estado Social. Por conta disso, assevera a autora que:

Foi também o apelo ao Estado social que, nas primeiras décadas do século XX, levou à consolidação de regimes nacional-socialistas, de extração fascista ou nazista, e ao colapso dos valores e das instituições liberais, inseridos no tipo Estado socialista. O Estado socialista expressa, de modo geral, a ideia de sociedade planejada. Adota a forma constitucional, mas escapa aos fundamentos democráticos que lhe são inerentes e ao respeito intransigente aos direitos humanos; por essa razão, *não pode ser considerado um Estado materialmente constitucional*. Identifica-se ao Estado totalitário, gênero do qual os Estados fascistas e comunistas são espécies (RANIERI, 2013, p. 51).

Em meio a Segunda Guerra Mundial, governos totalitários eclodiram em diversos países, produzindo extremas desigualdades sociais. O Estado, representado pela figura central de um único ser, ou por um grupo limitado de pessoas, passou, novamente, a se sobrepor aos indivíduos. O predomínio da Lei e a garantia dos direitos fundamentais, fruto do constitucionalismo moderno, cederam espaço à defesa da pátria, e ao projeto de, a qualquer custo, estabelecer o predomínio de uma raça sobre a outra. Como consequência desta forma governo,

¹²²“Com isso, as políticas sociais previstas no *New Deal*, puderam ser aplicadas com sucesso e, desde então, até mesmo os Estados Unidos da América passaram a incorporar elementos típicos do Estado do bem-estar social, embora em um nível bem menos intenso do que o adotado pelos demais países ocidentais desenvolvidos, até porque a Constituição norte-americana é eminentemente liberal, não contendo qualquer alusão a valores sociais, a não ser uma cláusula geral a respeito do direito de igualdade (Emenda 14)” (MARMELESTEIN, 2013, p. 47).

marcada pela supremacia da vontade do ditador em face da coletividade, desencadearam-se processos sucessivos de violência interna que, associados à Guerra, culminaram na morte de milhões de pessoas. Lobo (2013, p. 46) diz que “tais governos ansiavam pela homogeneização da população nacional, desprezando o princípio da igualdade quanto às minorias, as quais pretendiam dizimar, consolidando governos de extremo racismo, entendido aqui no sentido etnocêntrico, não se restringindo ao racismo contra negros”.

Nessa levada, depois da Segunda Grande Guerra¹²³, a problemática dos direitos humanos foi, com maior ênfase, posta em debate, de modo que, como primeira medida, aprovou-se, em 1945, a Carta das Nações Unidas¹²⁴, estatuto destinado a fornecer a base legislativa para a permanente ação conjunta dos Estados em defesa da paz mundial. Ao lado da constitucionalização dos valores ligados à dignidade da pessoa humana¹²⁵, que ocasionou o surgimento dos direitos fundamentais, consagraram-se, desde o fim da Guerra, movimentos de expressão mundial em favor da internacionalização desses preceitos, com base na crença de que eles seriam universais. Em vista disso, conforme abordado no I Capítulo desta dissertação, tornou-se cada vez mais frequente o surgimento de tratados internacionais, assinados por diversos países, proclamando a proteção internacional de valores ligados à dignidade da pessoa humana, voltados, especificamente, à construção de um padrão ético global destinado à proteção de todos os seres humanos, independentemente de raça, cor, credo, etc.

¹²³ Após esse período, “a comunidade internacional se comprometeu a criar uma série de organizações encarregadas da assistência nos vários setores das políticas públicas dos países em necessidade. A Unesco e a Unicef foram, respectivamente, encarregadas de setores da Educação e da infância. Por muitas décadas, essas duas organizações, bem como outras, contribuíram para a formação de políticas educacionais dos países recém-independentes” (AKKARI, 2011, p. 30).

¹²⁴ Carta das Nações Unidas é o documento que, logo após a Segunda Guerra, em substituição a denominada Liga das Nações, criou, em 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU).

¹²⁵ Com o término da Segunda Guerra Mundial e a queda do regime nazista, o positivismo perdeu sua força. A ideia de que a Lei deveria ser obedecida a qualquer custo, não importando valores ético-morais, não era mais compatível com aquilo que se buscava. Foi diante desse desencantamento em torno do positivismo ideológico que foi desenvolvida uma nova corrente jusfilosófica, o pós-positivismo. Essa nova concepção, ao contrário do que possa sugerir, não abre mão do direito positivo. A norma continua sendo o principal objeto de estudo. No entanto, a norma, deixa de ser neutra, passando a conter uma forte ideologia, de modo que princípios como o da dignidade da pessoa humana, da igualdade, da solidariedade, da autonomia da vontade, entre outros, passaram a ser tão vinculantes quanto qualquer outra norma jurídica. Um dos principais expoentes dessa teoria é o jusfilósofo alemão Robert Alexy (MARMELSTEIN, 2013, p. 10-11).

Adiante, tendo em vista os acontecimentos catastróficos proporcionados pela Guerra, onde foram registrados incomensuráveis casos de violação aos direitos humanos, a Assembleia Geral das Nações Unidas, reconhecendo a dignidade da pessoa humana como bem maior a ser tutelado por todos os povos, proclamou, em 1948, um dos mais importantes documentos do século XX, a Declaração Universal dos Direitos Humanos¹²⁶. A afamada Declaração, retomando os ideais da Revolução Francesa, simbolizou o nascimento de uma nova ordem mundial comprometida com a observância incondicional dos direitos da pessoa humana, influenciando tanto os ditames internacionais vindouros (Tratados, etc.), quanto às diretrizes internas de proteção aos direitos fundamentais inaugurados por cada país signatário, incluindo, aqui, o Brasil.

Estabeleceu-se, então, um sistema universal de proteção com mecanismos próprios de controle (Tribunais Internacionais), integrado por Tratados Internacionais que procuraram refletir a consciência ética da comunidade internacional após o circo de horrores a que o ser humano foi submetido durante a Guerra, reforçando, assim, a ideia de que as violações aos direitos humanos se traduziam e se traduzem em desrespeito à humanidade como um todo. Sobre a temática, Araújo (2009) destaca que nesse primeiro momento, a atuação ficou concentrada, mais especificamente, na proteção global dos direitos humanos.

Gostaríamos de ressaltar que, mesmo no âmbito do direito internacional dos direitos humanos, se assistiu a uma primeira fase de seu processo evolutivo na qual a preocupação central se deu em torno da afirmação e consolidação de uma abordagem universalista da tutela dos direitos fundamentais, sobretudo no plano dos direitos à igualdade de tratamento (igualdade formal), visto que tal pressuposto foi aviltado de forma bárbara pelo acontecimentos desencadeados pela Segunda Guerra – em especial pelo nazismo (ARAÚJO, 2009, p. 64).

¹²⁶“Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz do mundo [...]. Considerando que os povos das Nações Unidas reafirmam, na Carta, sua fé nos direitos humanos fundamentais, na dignidade e no valor da pessoa humana e na igualdade de direitos dos homens e das mulheres, e que decidiram promover o progresso social e melhores condições de vida em uma liberdade mais ampla [...]. Considerando que os Estado-Membros se comprometeram a promover, em cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos humanos e liberdades fundamentais e a observância desses direitos e liberdades [...]. A Assembleia Geral proclama: A presente Declaração Universal dos Direitos Humanos como o ideal comum a ser atingido por todos os povos e por todas as nações [...]. Artigo 1 – Todas as pessoas nascem livres e iguais em dignidade e direitos [...]” Biblioteca Virtual de Direitos Humanos – Universidade de São Paulo. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html>. Acesso em 23/01/2014.

Assim, como resultado imediato do Segundo pós Guerra, tratou-se, pois, de se erigir barreiras de contenção a todas as formas de manifestação de intolerância, de estigmatização do corpo e da identidade do próximo, daquele que, por algum pressuposto material ou imaginário, tenha sido taxado, discriminatoriamente, diferente de nós. Essas medidas tinham como escopo coibir e punir toda e qualquer exteriorização virulenta associada ao racismo, à xenofobia, e a outras espécies de preconceito. Contudo, logo se percebeu que uma abordagem universalista (global), de caráter internacional, inobstante sua inquestionável utilidade naquele contexto histórico, não era, *per si*, suficiente para aplacar a grande quantidade de males causados pela Guerra. Sendo assim, visando atingir um universo mais amplo de indivíduos, retomou-se a noção de que a Constitucionalização dos direitos humanos seria uma boa alternativa para se atingir um número maior de pessoas que, inseridas em determinados contextos político-sociais, ainda se encontravam desamparadas (ARAÚJO, 2009).

Ranieri (2013) afiança que o desenvolvimento do Estado Constitucional da segunda metade do século XX não foi por acaso. Deu-se em decorrência de transformações políticas, sociais e econômicas de natureza democrática e intervencionista; e ainda, do fim dos regimes autoritários de diversos matizes e da organização da comunidade internacional. Guiou-se através de valores fundados na dignidade humana e nos direitos fundamentais, os quais passaram a orientar e determinar, com base em preceitos ético-constitucionais, direitos e obrigações iguais para todos os cidadãos¹²⁷. Ainda nos dizeres da autora, esses valores se encontram presentes no constitucionalismo europeu do segundo pós-guerra, conforme se verifica, em particular, na Lei Fundamental de Bonn (1949), na Constituição da República Italiana (1948), na Constituição da República Portuguesa (1976), e na Constituição Espanhola (1978).

No entanto, apesar de constar em diversas Constituições ao redor do mundo, a inserção dos direitos humanos e a evolução do princípio da igualdade no Brasil, e em outros países latino-americanos, ocorreu a passos lentos, em virtude, sobretudo, dos longos períodos de opressão a que ficaram sujeitos estes países durante grande

¹²⁷No que tange, pontualmente, ao princípio da igualdade, Araújo (2009, p. 65), frisa que “no plano internacional, do mesmo modo como ocorreu em algumas ordens estatais nacionais de vanguarda – como a alemã instaurada pela Constituição de Bonn (1949) –, observou-se um movimento pelo qual o princípio formal da igualdade se viu enriquecido por uma concepção material”.

parte do século XX: “na América Latina, as décadas de 60 e 70 foram marcadas pela imposição brutal de regimes militares de recorte fascista e da reabilitação da velha tradição totalitária e antidemocrática incubada ao longo do período da escravidão, fantasma que nenhum país latino-americano chegou a exorcizar” (WEDDERBURN, 2005, p. 322).

Em resposta a este regime, suscitou-se, por meio da luta de classes, um amplo movimento pró-democracia em todos os setores da sociedade, que foram acompanhados pelo renascimento do constitucionalismo moderno. No contexto nacional, como resultante parcial deste processo, Atchabahian (2006), ao fazer uma retrospectiva acerca do direito à igualdade nas Constituições Brasileiras, destaca que, com exceção de determinados momentos históricos, desde o tempo do Império, houve poucas alterações na apropriação constitucional do princípio da igualdade, mantendo-se, de maneira geral, o conceito formal de igualdade, onde todos eram considerados iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Portanto, salvo algumas excepcionalidades históricas¹²⁸, foi assim que se sucedeu com as Constituições de 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967, esta, inclusive, alterada, substancialmente, pela EC Nº 1, de 1969.

Por fim, em meio a esse tortuoso itinerário balizado por avanços e retrocessos, chega-se ao ponto central desta pesquisa, isto é, analisar se diante do atual paradigma do Estado Democrático e Humanitário de Direito, o Programa de Ação Afirmativa de Inclusão Racial e Social, instituído pela Universidade Federal de Santa Maria, através da Resolução nº. 11, de 2007, aprovada pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, afina-se, em sua plenitude, com a contemporânea concepção a qual se encontra inserido o princípio da igualdade. Devido à estreita ligação estabelecida entre os institutos a serem analisados, abordar-se-á, ainda, em conjunto e à medida da manifestação de cada Conselheir@, os diversos pontos relacionados ao sistema de cotas, espécie do gênero Ação Afirmativa, bem como, as

¹²⁸ O autor refere que a Carta Magna de 1934, inspirada nas Constituições de Weimar e Mexicana, ampliou, como jamais houvera feito outra Constituição brasileira, o rol de direitos, esboçando, no art. 138, a intenção de autorizar o tratamento legal diferenciado sempre que tal medida se mostrasse necessária e justificável para se atingir a igualdade real entre as pessoas. Do mesmo modo ocorreu com a Constituição de 1946 que, visando concretizar o aspecto material de igualdade, consagrou nos artigos 145, 146 e 148 a possibilidade de intervenção do Estado no domínio econômico, tendo como referencial o interesse público (igualdade promocional), e também, quando amparou, de maneira particularizada (art. 157 e demais dispositivos), os desempregados, os menores, os incapacitados e as gestantes (ATCHABAHIAN, 2006).

nuances que envolvem a consolidação do direito humano, social e fundamental à educação no Brasil.

3.3.2 A Igualdade e a Compatibilidade do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social adotado pela UFSM

O Programa de Ações Afirmativas¹²⁹ de Inclusão Racial e Social, implantado na Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2007, por meio da Resolução n. 11, apresenta-se como uma modalidade de política pública institucional, de cunho sociorracial que, amparada na Constituição brasileira, bem como, em Tratados Internacionais e demais legislações, garante aos grupos, historicamente, fragilizados, a possibilidade diferenciada de ingresso nos Cursos de Graduação oferecidos pela Instituição, proporcionando, assim, a oportunidade de democratização do acesso ao Ensino Superior público, gratuito e de qualidade.

O processo de criação do Programa iniciou, em março de 2006, a partir de ações integradas entre o Magnífico Reitor, Clovis Silva Lima, e seu Vice-Reitor, Dr. Felipe Martins Müller, sob a coordenação da Pró-Reitoria de Graduação (PROGRAD), na pessoa do então Pró-Reitor de Graduação, Dr. Jorge Luiz da Cunha, e surgiu inspirado em Programas semelhantes desenvolvidos desde o começo do século XXI, como uma resposta Institucional à flagrante necessidade de formulação de políticas públicas inclusivas na área da educação que viessem a contribuir para a erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, visando reverter à situação de exclusão vivenciada pelo povo brasileiro e, conseqüentemente, construir uma sociedade livre, justa e, realmente, igualitária.

¹²⁹ Como ponto de partida, pode-se dizer que “Ações Afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional e de compleição física. Impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade. De cunho pedagógico e não raramente impregnadas de um caráter de exemplaridade, têm como meta, também, o engendramento de transformações culturais e sociais relevantes, inculcando nos atores sociais a utilidade e a necessidade da observância dos princípios do pluralismo e da diversidade nas mais diversas esferas do convívio humano” (GOMES, 2001, p. 6).

No ano de 2006, ainda na fase inicial de gestação do Programa na UFSM, foram realizadas pela Instituição de Ensino diversas ações, todas no intuito de proporcionar um debate amplo objetivando a elaboração de uma proposta de Programa de Ações Afirmativas, com ênfase na necessidade de democratizar o acesso ao ensino público no País, especialmente aos negros, alunos oriundos de escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas, para que desta forma, a Universidade pudesse, de fato, cumprir na integralidade o papel de órgão público promotor de inclusão social e racial.

A proposta Institucional deu origem a uma série de documentos e, o seu conjunto, constituiu-se no que se denominou de Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, o qual foi regulamentado através da Resolução 11/2007. A implementação do Programa fez surgir, ainda, o Observatório de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul (AFIRME), cuja missão, desde então, volta-se, entre outras atividades, para o acompanhamento de todas as questões relacionadas ao Programa no âmbito da UFSM, avaliando resultados, identificando pontos positivos e negativos, sugerindo ajustes e modificações, conferindo apoio sociopedagógico aos acadêmicos cotistas e, ainda, apresentando, anualmente, ao Conselho Universitário, relatórios de avaliação sobre todos esses aspectos¹³⁰.

Em termos cronológicos e linhas gerais, a Instituição se articulou, administrativamente, para a criação do Programa, da seguinte maneira: no dia 20 de março de 2006, por iniciativa da Coordenadoria de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, da Secretaria de Assistência Social, Cidadania e Direitos Humanos da Prefeitura Municipal de Santa Maria, na presença do Pró-Reitor de Graduação da UFSM, Dr. Jorge Luiz da Cunha, e dos representantes da Comissão de Direitos Humanos da Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul, aconteceu, nas dependências da Casa Legislativa, audiência pública para tratar das Ações Afirmativas na UFSM, onde ficou consignada a intenção e o compromisso,

¹³⁰A isso, soma-se a “criação de um núcleo de estudos e de interlocução social, voltado ao desenvolvimento de pesquisas, promoção de cursos de formação e de eventos, além de organização de publicações, destinadas a difusão e à análise técnica e reflexiva das experiências de ações afirmativas para acesso e permanência de populações da América do Sul, em particular da evolução do conceito de igualdade material que informa o ordenamento constitucional brasileiro e das políticas públicas de inclusão social no plano sul-continental”. AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas para Acesso e Permanência nas Universidades Públicas da América do Sul. Disponível em: <http://sites.mutiweb.ufsm.br/afirme/>. Acesso em 06/02/2014.

assumido pelo Pró-Reitor, no sentido de avançar em direção à criação de uma Comissão para estudar a adoção de Políticas Públicas Afirmativas no âmbito da Universidade Federal de Santa Maria.

Em 26 de março de 2006, o Pró-Reitor de Graduação, por meio do memorando n. 052/2006 da PROGRAD, dirigido ao Magnífico Reitor, Clovis Silva Lima, requereu a emissão de portaria indicando a nomeação das Professoras do Curso de Direito, Dra. Deise de Freitas Ventura e Dra. Jânia Maria Lopes Saldanha, para compor a Comissão que teria a incumbência de apresentar à PROGRAD, a partir do estudo e discussão da temática, uma minuta sobre o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social a ser implantado na Universidade. Em 02 de maio, em resposta ao memorando 052/2006 da PROGRAD, foi criada uma Comissão Executiva pelo Magnífico Reitor (Portaria 49.094), para a redação de uma proposta de Resolução com essa finalidade.

No curso do processo de elaboração do Programa, em 10 de maio de 2006, com vistas a ampliar os debates, realizou-se, na UFSM, aula inaugural proferida pela Ministra Matilde Ribeiro, da Secretaria Especial de Políticas para Promoção da Igualdade Racial, na qual se tratou a respeito das perspectivas das políticas de cotas nas Instituições de Ensino Superior. Em 13 de setembro daquele ano, o Magnífico Reitor determinou, através da portaria n. 49.772, de 13/09/2006, tendo em vista a manifestação da Pró-Reitoria de Graduação, referente à Portaria n. 49.094, de 02/05/2006, e o Ofício do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, datado de 10/05/2006, a designação de Comissão Consultiva e de Acompanhamento de Regulamentação e Implementação da Política de Ações Afirmativas, tendo sido indicados representantes da comunidade universitária e externa para composição da mesma (NEAB, da UFSM, SEDUFSM, ASSUFSM, DCE, Núcleo de Educadores Negros, Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, além de membros da própria Universidade).

Aos 22 de setembro de 2006 se deu a realização do I Seminário Internacional, Ações Afirmativas e Educação Superior na América Latina, onde foram debatidas as diversas experiências realizadas no Brasil. Em outubro, materializou-se a criação do domínio virtual AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas, submetido à Pró-Reitoria de Graduação e vinculado ao Curso de Mestrado em Integração Latino-Americana (MILA), do Centro de Ciências Sociais e Humanas da UFSM, atualmente, desativado. Conforme, anteriormente, mencionado, o Observatório tem por desígnio

manter documentos relativos às questões de inclusão racial e social, assim como estabelecer um fórum permanente para a discussão de Ações Afirmativas entre as Universidades Públicas da América do Sul, divulgando as ações relacionadas ao tema.

Nos meses de novembro de 2006, e fevereiro de 2007, ocorreu intensa mobilização da comunidade em geral em torno da matéria. Foram realizadas, pelo Movimento Negro, incursões nas escolas públicas da cidade visando aprofundar as discussões sobre o assunto, e também, a realização do I Encontro Nacional de Clubes e Sociedades Negras, para tratar das condições de acessibilidade dos estudantes negros nas Universidades Públicas. Formou-se, também, um Fórum Permanente das entidades do Movimento Negro promovido pela Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Comunidade Negra, igualmente, com o objetivo de acompanhar e ponderar sobre a temática das Ações Afirmativas.

Já no dia 06 de fevereiro de 2007, encaminhou-se a proposta de Programa a todas as direções de Centros, sindicatos, docentes e técnico-administrativos, e aos representantes discentes, com a expressa recomendação de que a mesma fosse amplamente debatida em todos os colegiados, com a mais ampla divulgação possível, de preferência até o dia 21 de abril, prazo este que foi estendido até 30 de maio aos solicitantes, data do Seminário a ser realizado.

Em 30 de maio de 2007, deu-se a realização do II Seminário AFIRME, Ações Afirmativas na Universidade Federal de Santa Maria, onde ocorreram debates acerca dos programas de inclusão racial e social nas Instituições de Ensino Superior Brasileiras, bem como, a apresentação e discussão da posição dos Centros de Ensino e da comunidade acadêmica organizada (coletivo do grupo de trabalho do Sindicato dos docentes da UFSM, Associação dos Servidores da UFSM, Diretório Central dos Estudantes e Movimento Negro), correspondente à proposta de projeto de Resolução do Programa de Ações Afirmativas. O Seminário contou, também, com a presença do Professor da UNB, Pós-Dr. em Antropologia, José Jorge de Carvalho, o qual prestou valorosa contribuição ao evento, dirimindo dúvidas e iluminando pontos sensíveis relacionados à implementação do Programa de Inclusão Social e Racial.

Neste íterim, realizou-se, em junho 2007, o Seminário Especial: Educação para Cultura e a Diversidade no Processo de Integração da América Latina, promovido pelo MILA; e a Conferência: Experiências de Ações Afirmativas nas

Universidades Brasileiras (PROGRAD), onde foram tratados diversos temas, em especial, a adoção do Programa de Ações Afirmativas na UFSM. Neste evento, as comissões encaminharam várias demandas e informações que foram todas sanadas à medida que o Presidente da CEPE as foi relatando. A Pró-Reitoria de Graduação, mais uma vez, agiu, positivamente, no sentido de agregar um maior número de pessoas e entidades, formalizando, inclusive, convites especiais a cada um dos membros do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão (CEPE).

Ainda no mês de junho de 2007, o Pró-Reitor de Graduação encaminha ao Magnífico Reitor a primeira versão do projeto de Resolução que estabeleceu o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM, através do Processo Administrativo n. 23081.007994/2007-12, da divisão de protocolo do Departamento de Arquivo Geral da Pró-Reitoria de Administração. Em ato contínuo, em 21 de junho de 2007, após receber parecer jurídico favorável da Procuradoria Federal da Universidade Federal de Santa Maria da minuta proposta pela Pró-Reitoria de Planejamento, o Magnífico Reitor encaminha a minuta da Resolução do Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão para análise e parecer final.

Na 704ª Sessão, colocou-se em discussão, perante o Plenário do CEPE, a proposta de Projeto de Resolução sobre o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM. No ato de abertura dos trabalhos, o **Conselheiro Raul Ceretta Nunes**¹³¹ realizou a leitura dos documentos que integraram o processo administrativo referente ao Programa. A seguir, ressaltou que devido à falta de consenso entre as partes, mesmo depois da realização de três reuniões das Comissões, não foi possível a elaboração de um parecer.

Após essa breve introdução teve início às deliberações referentes à proposta, as quais se sucederam da seguinte forma e na seguinte ordem¹³²:

O **Conselheiro Anderson Luiz Machado dos Santos** iniciou a sua fala fazendo um resgate histórico a respeito das Ações Afirmativas e de como os estudantes vinham se posicionando sobre o tema. Ressaltou ser fundamental

¹³¹ Grifos nos nomes dos conselheiros, conforme o texto original em anexo II (ATA/CEPE).

¹³² A análise do documento que originou o Programa será realizada na exata ordem em que se deu a votação, entretanto, haja vista que em determinados pontos o conteúdo dos votos proferidos por cada Conselheiro escapa ao objeto de pesquisa, estes serão, conforme o caso, parcialmente suprimidos, ou totalmente desconsiderados para fins de estruturação do trabalho.

construir uma nova ideia de Universidade, onde se pensasse nas mazelas da sociedade brasileira. Teceu considerações acerca da importância da mobilização dos Movimentos Negros pós-abolição da escravidão e das Convenções Internacionais sobre a matéria. Referiu, ainda, que as Ações Afirmativas, de um modo geral, já haviam sido aplicadas em diversas áreas no Brasil (reserva de vagas em concursos públicos para portadores de necessidades especiais, reserva de vagas para mulheres¹³³ em cargos eletivos, etc.), afirmando, em suma, que:

Essas ações buscavam se embasar numa teoria da justiça, que compreendia a necessidade de se ter uma justiça compensatória e distributiva. Compensatória no sentido de se dar oportunidades, e reconhecer uma história de exclusão que era oriunda de uma sociedade, e distributiva no sentido de desconcentrar aquilo que era de direito, que se tornava privilégio de poucos, como era o caso da educação em nosso país.” (ATA, 2007, p.4, linhas 41-47).

No que se refere aos conceitos de justiça compensatória e distributiva, ou redistributiva como denomina Ikawa (2008), pode-se dizer que o direito à redistribuição abarca o aspecto econômico, que se traduz na desigualdade acentuada de classe (pobreza); e de reconhecimento, que representa a desigualdade ou a ausência total de reconhecimento, relacionados entre si por meio dos preceitos da diferença¹³⁴ e da complementaridade¹³⁵. Assim, “os grupos

¹³³“A primeira grande polêmica no Brasil pós-Constitucionalização foi suscitada quando da edição da Lei nº. 9.100/96, que objetivou instituir normas regulamentares para as eleições de 1996, e em seu art. 11, *caput*, e § 3, prescreveu: “Cada partido ou coligação poderá registrar até cento e vinte por cento do número de lugares a preencher [...] Vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres”. De imediato, muitos foram os que alegaram a inconstitucionalidade do dispositivo, sob o argumento de que este infringia o princípio da igualdade previsto no *caput* do art. 5º da CF/88” (ARAÚJO, 2009, p. 133).

¹³⁴As principais diferenças entre redistribuição econômica e de reconhecimento estão em dois fatores: nos objetivos da redistribuição e nos bens a serem redistribuídos. Por exemplo, “enquanto a realocação de recursos fungíveis como o dinheiro atende primordialmente a uma redistribuição econômica, a criação por lei de cotas para a participação na mídia atende primordialmente a uma redistribuição de reconhecimento” (IKAWA, 2008, p. 79).

¹³⁵Decorre do princípio de que o indivíduo somente poderá desenvolver suas potencialidades com o amparo das duas formas de redistribuição (econômica e de reconhecimento). Pontos de convergência entre eles: possível coincidência de bens a serem redistribuídos; possível intercâmbio entre os próprios objetivos da redistribuição; possível coincidência dos processos de redistribuição e possível coincidência dos grupos a serem beneficiados pela redistribuição. Ilustrativamente, “pode-se apontar para um conjunto de bens aptos a incentivar tanto a diminuição da desigualdade econômica quanto a diminuição da desigualdade de reconhecimento, como educação, trabalho, moradia, participação política, informação” (IKAWA, 2008, p. 80).

beneficiados pela redistribuição serão os grupos que estiverem em uma situação de desvantagem quanto à classe econômica ou ao reconhecimento” (p. 83).

A autora trabalha com outros princípios não cumulativos que justificam a incidência do direito à redistribuição através de Ações Afirmativas, os quais consistem nos princípios da diversidade e da compensação. No que se relaciona ao primeiro¹³⁶, houve manifestação expressa do Conselheiro no sentido de que “era na perspectiva da inclusão e da diversidade que se pensavam as Ações Afirmativas” (ATA, 2007, p. 5, linhas 5 e 6). No que pertine ao segundo, assevera a autora que, tradicionalmente, há previsão constitucional específica regulamentando este direito no art. 5º, incisos V e X (danos materiais e morais), e no art. 37, § 6º (responsabilidade civil do Estado), afirmando “que a justiça compensatória é uma forma de justiça comutativa pela qual se compensa o que foi tirado ou negado por uma ação ou omissão ilícita” (p. 172). Por isso o princípio da compensação mostra certo potencial para justificar a incidência do direito a redistribuição por meio de ações afirmativas¹³⁷. Ao final, arremata, dizendo que:

No caso em questão, sendo a educação universitária um bem fundamental para o desenvolvimento de potencialidades humanas e tendo a Constituição Federal reconhecido o fim da educação como o pleno desenvolvimento da pessoa (art. 205), o indivíduo terá um direito individual à redistribuição que abarcará ações afirmativas e políticas universais materiais progressivamente mais abrangentes para que, em um último momento de aproximação ao princípio da dignidade, a educação universitária esteja ao alcance de todos que a quiserem e que se esforçarem para buscá-la. (IKAWA, 2008, p. 82).

Outrossim, frisa-se que o direito a ser materializado através de Programas desta natureza deve considerar as diferenças não para conceder privilégios a

¹³⁶“O princípio da diversidade na educação está previsto explicitamente no art. 206, inciso III da CF: o ensino será ministrado com base no [...] pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Está previsto ainda no art. 29 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989 (ratificada pelo Brasil em 1990), no sentido de que a educação deve preparar a criança para uma vida responsável em uma sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos e pessoas de origem indígena. Nos Estados Unidos, a diversidade é um dos poucos fins estatais que justificam a consideração da raça na admissão em universidades” (IKAWA, 2008, p. 179).

¹³⁷Afirma a autora que “no caso do direito à redistribuição por ações afirmativas de cunho racial em universidades, pode-se justificar a redistribuição do coletivo – do reconhecimento (e mesmo, mediamente, do *status* econômico) –, na compensação de um dano no âmbito da educação. Em decorrência mesmo dessa ligação com a redistribuição, a justiça compensatória aplicada às ações afirmativas apresenta uma série de peculiaridades em relação à justiça compensatória tradicional” (IKAWA, 2008, p. 173).

determinados grupos sociais ou étnico-raciais, mas sim, para instituir uma ideia material de igualdade em benefício dos sujeitos fragilizados, redistribuindo bens e direitos na esfera da educação. Sobre o tema, Stromquist (2004) menciona que no caso da educação, ao contrário das reformas urbanas e agrárias, não se retira bens materiais de um indivíduo para dar a outra pessoa. Com efeito, o conceito de igualdade em educação “se refere, essencialmente, ao modo como um bem educacional é distribuído entre os membros de uma população” (p. 13).

No que corresponde ao item, oferecimento de oportunidades, abordado pelo Conselheiro em seu voto, assinala-se que essa situação está mais afeita, em termos teóricos, a posições relacionadas à justiça distributiva, a qual serve de fundamento para a aplicação de medidas positivas que, por sua vez, relacionam-se com a redistribuição de direitos, benefícios e obrigações pelo membros da sociedade. “A teoria distributiva diz respeito à promoção de oportunidades para aqueles que não conseguem se fazer representar de maneira igualitária. Assim, por meio da teoria redistributiva, há um redirecionamento dos benefícios, dos direitos e das oportunidades entre os cidadãos” (KAUFMANN, 2007, p. 225).

Desta forma, nota-se, em termos gerais, que as palavras do Conselheiro se amoldam à teoria exposta acerca da justiça distributiva e compensatória, com a ressalva, porém, de que a justiça compensatória¹³⁸, conforme, anteriormente, mencionado, prima pela reparação de um dano causado em face de determinados grupos, promovendo, no presente, uma compensação pela injustiça cometida no passado, não sendo o desiderato principal desta espécie de justiça dar oportunidades. Entretanto, reconhece-se que, de algum modo, ao reparar/compensar o dano, se está, ao mesmo tempo, por via reflexa, proporcionando novas oportunidades de acesso à Universidade.

Na sequência dos debates, o **Presidente Clovis Silva Lima**, por razões de ordem procedimental, mencionou que até então não havia sido aplicado o regimento interno, mas que eram permitidas apenas duas participações por Conselheiro dentro de um intervalo de cinco minutos, pelo que, requereu a compreensão e a colaboração de todos.

¹³⁸“É analisada em relação àqueles que já foram prejudicados pela aplicação exclusiva do princípio meritocrático a um contexto caracterizado pela desigualdade, a um contexto que separa os que tiveram dos que não tiveram acesso a uma educação de qualidade no primeiro e no segundo graus; que separa os que tiveram dos que não tiveram reconhecido seu potencial para inclusão” (IKAWA, 2008, p. 17).

Dada a palavra ao **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha**, o mesmo rememorou as fases mais importantes superadas ao longo dos meses até se chegar naquele dia, detalhando, passo a passo, cada ato administrativo que resultou na proposta de Projeto de Inclusão Racial e Social na UFSM, fazendo, em seguida, referência expressa com relação aos prazos e canais de comunicação disponibilizados a todos os interessados durante o processo.

Em resposta a uma das primeiras questões ventiladas no início do procedimento de formatação do Programa, onde se questionava se tal proposta não deveria ter partido dos Movimentos Negros e Sociais, o Conselheiro defendeu a posição Institucional de que a Universidade Pública, como parte integrante do corpo social, deveria sim, autonomamente, representar suas demandas, e que os problemas enfrentados pelo grupo a serem beneficiados pelo Programa de Ações Afirmativas eram problemas que diziam respeito a todos. Nesse sentido, asseverou que “todas as limitações e problemas sociais lá fora, diziam respeito não aos atingidos, mas à sociedade inteira, que quando se envolvia com sua discussão e superação, tornava-se melhor” (ATA, 2007, p. 7, linhas 2 a 4).

O Art. 3º, da vigente Constituição, e seus respectivos incisos, estabelecem como objetivos da República Federativa do Brasil: A construção de uma sociedade livre, justa e solidária; a redução das desigualdades sociais e regionais; assim como, a promoção do bem de todos, “sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. Ou seja, denota-se a existência de elementos que, em conjunto, visam, nitidamente, alcançar os ideais de igualdade material. Santos (2005, p. 71), adverte que “o emprego do verbo *promover* e não do verbo *manter* no artigo 3º, IV, já significa a necessidade de restaurar uma realidade preconceituosa, e faz uma escolha não por simples normas proibitivas, mas também, necessariamente, por normas integrativas”.

Então, com relação ao questionamento suscitado, pode-se aprofundar levando-se em conta o princípio da unidade¹³⁹ da Constituição, que se as Ações Afirmativas se apresentam como instrumentos aptos a colaborar com a promoção destes

¹³⁹O princípio da unidade estabelece que “as normas constitucionais devem ser vistas não como normas isoladas, mas como preceitos integrados num sistema unitário de regras e princípios, que é instituído na e pela própria Constituição. Em consequência, a Constituição só pode ser compreendida e interpretada corretamente se nós a entendermos como unidade, do que resulta, por outro lado, que em nenhuma hipótese devemos separar uma norma do conjunto em que ela se integra, até porque – relembre-se o *círculo hermenêutico* – o sentido da parte e o sentido do todo são interdependentes” (MENDES; COELHO; BRANCO, 2008, p. 114).

valores no âmbito da concretização da igualdade material, por inferência lógica, não restam dúvidas também de que a Universidade Pública, traduzida como braço Institucional do Estado¹⁴⁰ (administração indireta autárquica ou fundacional, Art. 37, da CF), dotada de autonomia¹⁴¹ (Art. 207, da CF), tem não só a faculdade, mas o dever legal e moral de se comprometer com os objetivos político-sociais estabelecidos na própria Constituição: “A consubstanciar interesse público, das Ações Afirmativas não pode a Administração Pública se esquivar” (ALMEIDA, 2011, p. 82).

Ao corroborar tal assertiva, Filho (2013, p. 73), diz que a tarefa de corrigir as desigualdades e as situações de exclusão não é somente do Estado, “pelo que as obrigações criadas não precisam ser suportadas apenas pelo Ente Público, mas também pela sociedade, pois a busca pelo bem de todos, aqui entendida como medida de justiça é, sendo redundante, obrigação de todos”.

Portanto, a atuação proativa da Instituição (UFSM), materializada através da ação positiva de seus gestores na elaboração de um Programa desta natureza, compatibiliza-se, sob todos os ângulos, com o sistema normativo pátrio, bem como, encontra-se vinculada aos anseios locais, regionais e nacionais, especialmente no tocante à necessidade de uma maior inclusão dos grupos sociorraciais abrangidos por esta modalidade de política pública educacional.

Ao final, em contraposição aos argumentos firmados no sentido de que a UFSM já oferecia uma das melhores condições de acesso e permanência entre as Universidades brasileiras, o Conselheiro observou, com base em dados

¹⁴⁰“Exatamente por serem pessoas de Direito Público de capacidade exclusivamente administrativa é que as autarquias podem ser titulares de interesses públicos”. No que tange ao teor de independência administrativa das universidades em relação aos poderes controladores exercidos pelos órgãos da Administração direta, no sentido de ser bem mais acentuado do que o da generalidade dos sujeitos autárquicos, refere o autor que isto “decorre tanto da legislação de ensino, em nome da liberdade de pensamento e orientação pedagógica, quanto da circunstância de que seus dirigentes máximos são escolhidos mediante processo prestigiador da comunidade universitária e com mandatos a prazo certo, excluindo-se ou minimizando-se interferências externas ao meio universitário” (MELLO, 2006, p. 145 e 154).

¹⁴¹“Os limites que a autonomia universitária encontra são os limites da própria Constituição e de sua interpretação aberta feita no cotidiano dos movimentos sociais. Logo, uma Universidade autônoma que esteja em diálogo com os movimentos não utilizará esse direito histórico para ignorar a dinâmica social, mas fará com que este seja a própria válvula do fortalecimento da autonomia pública do Brasil” (SANTOS, 2005, p. 78-79).

estatísticos¹⁴², que a distribuição dos acadêmicos entre os Cursos de Graduação ofertados pela Instituição não era “igualitária” (ATA, 2007, p. 7, linha 14). Apesar de contar com um número maior de estudantes oriundos de escolas públicas, nos Cursos de grande demanda a presença destes estudantes ficava muito prejudicada. Baseado ainda em referenciais numéricos justificou a necessidade de reserva de vagas para os demais grupos beneficiados com a criação do Programa (negros, pessoas com necessidades especiais e indígenas).

Com referência ao contexto acima descrito, extrai-se das lições de Atchabahian (2006, p. 174), que os Programas de Ação Afirmativa no âmbito da educação visam proporcionar igualdade aos grupos vulneráveis ao oferecer uma oportunidade equânime de acesso ao ensino superior, revelada por meio da adoção do sistema de cotas. Além disso, “inúmeros relatórios de instituições especializadas dão conta da discrepância estatística de determinados segmentos da sociedade em relação à ocupação de cargos, de estabelecimento de ensino, especialmente no nível superior”. Por esse motivo, torna-se evidente que a igualdade posta constitucionalmente, se não for dotada de mecanismos de efetivação prática como estes, não alcançará os objetivos propostos pela Carta Magna de conferir a todos, sem exceção, as mesmas condições e oportunidades de acesso as Universidades. Em arremate, diz o autor que “é fato que, se o apelo permanecesse na esfera moral, muito tempo levaria para que essa igualdade se operasse naturalmente, e isto, considerando-se essa possibilidade” (ATCHABAHIAN, 2006, p. 174).

Assim, parece evidente que o ponto de vista externado pelo Conselheiro na primeira oportunidade formal de manifestação na Sessão de votação, converge não só com as posições adotadas por ele próprio quando da fase inicial de elaboração do projeto relativo ao Programa de Inclusão Racial e Social, como também, alinha-se, sob todas as vertentes, com as teorias até aqui explanadas.

Dando continuidade aos trabalhos, a **Conselheira Beatriz Rigon** referiu que, de início, foi contrária à instituição do Programa por entender que se tratava mais

¹⁴²Nessa direção, observa-se que um dos elementos utilizados para sustentar a política de cotas nas universidades são os indicadores elaborados por institutos oficiais, os quais vem, reiteradamente, apontando para a necessidade da adição destas medidas como forma de abrandar as desigualdades sociais e equalizar a distribuição de vagas nas instituições de ensino superior brasileiras. De tal modo, assinala Fonseca (2009, p. 109-110), que “é importante lembrar que a política de cotas foi avalizada pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), ainda no governo Fernando Henrique, com base em análises profundas dos dados do IBGE e de levantamentos estatísticos provenientes do próprio IPEA”.

uma questão social do que racial. Contudo, depois de buscar maiores informações sobre o assunto, concluiu que, em ambos os casos, a situação girava em torno da ausência de oportunidade. “Pobre ou não, faltou oportunidade a eles” (ATA, 2007, p. 7, linha 39). A partir desta reflexão, a Conselheiro, representando os servidores, manifestou-se favorável à criação do sistema de cotas.

No tocante a esse ponto, salienta-se que a ponderação a respeito da necessidade ou não de reserva de vagas raciais não pode ficar restrita, tão somente, à ótica da oportunidade. Assinala-se, em primeiro plano, que a justiça social representa, nos dias atuais, a necessidade de se reconhecer, distinguir e incorporar valores culturais diversificados à sociedade¹⁴³, o que revela, de antemão, a insuficiência da utilização exclusiva do critério socioeconômico para promover a integração de grupos, historicamente, marginalizados, demonstrando-se necessária a inserção étnico-racial no Programa adotado pela UFSM.

Ademais, conforme leciona Ikawa (2008), é um equívoco achar que no Brasil existe identidade entre o problema da discriminação racial e da discriminação econômica. Apoiada em dados estatísticos, refere a autora que a ligação existente entre discriminação racial e pobreza não implica, no entanto, na identidade entre esses dois fatores, sendo que a utilização de Ações Afirmativas de índole, unicamente, econômica, pode não atingir a esfera racial. Por isso, a relação deve se operar no âmbito da complementaridade, e não da identidade, isto é, em semelhança à redistribuição de *status* econômico e de reconhecimento:

No que toca à identificação entre discriminação racial e discriminação econômica, apontou-se para erros de análise do ponto de vista descritivo e do ponto de vista normativo. Do ponto de vista descritivo, o argumento não percebe a distinção entre hierarquias morais convencionais baseadas na raça e hierarquias baseadas no status econômico. Do ponto de vista normativo, a identificação entre discriminação racial e discriminação econômica aponta para a pretensão de se substituir ações afirmativas de cunho racial por ações afirmativas de cunho econômico. Arguiu-se, todavia, que essa substituição não pode ser efetivada com os mesmo resultados. Em outras palavras, a ação afirmativa de base econômica não modificaria o *status* do negro dentro do grupo econômico beneficiado. A complementaridade entre o econômico e o racial pode originar, ao contrário,

¹⁴³Ao justificar a necessidade de cotas para negros nos Programas de Ações Afirmativas nas Universidades brasileiras, Piscitelli (2009, p. 67) lembrou as palavras do ativista da causa negra Samuel Vida, proferidas no V Seminário Internacional de Direitos Fundamentais realizado na PUC/RS em 2006, o qual “ênfaticamente destacou que as Ações Afirmativas Raciais não são só uma compensação pelo passado aos negros, mas, também, a promoção de uma diversidade no presente e no futuro, o que garantirá o melhor desenvolvimento da sociedade como um todo”.

políticas que tratem de ambas as questões concomitantemente (IKAWA, 2008, p. 245).

É por essas circunstâncias que o sistema combinado (social/étnico-racial), verifica-se mais adequado para atingir os fins desejados na área da educação, mostrando-se como uma medida de excelência a contribuir para real inclusão de todos os grupos sociais fragilizados, não se resumindo, apenas, em proporcionar oportunidades a este ou aquele grupo de estudantes menos aquinhoados. Ao tratar da temática em sua obra, Lobo (2013, p. 153), cita as diferenças existentes entre os métodos rígidos e flexíveis de realização de políticas Afirmativas na educação, destacando que o primeiro leva em consideração somente o fator de exclusão do grupo, e o segundo, além da exclusão, observa outras características dos indivíduos que pretende beneficiar, como classe social, origem, renda *per capita* familiar, etc. No seu ponto de vista, o método flexível “seria o mais justo, bem como o mais apto à realização do princípio da igualdade, conforme o paradigma do Estado Democrático de Direito, tendo em vista considerar tanto a desigualdade social, quanto à racial, em uma mescla equânime”.

O **Conselheiro Francisco Estigarribia de Freitas** iniciou a sua manifestação alegando que, em virtude de diversos fatores, os prazos ofertados não haviam sido suficientes para debater o assunto em profundidade. Argumentou que foi realizada uma solicitação formal de ampliação de prazo, mas que esta não foi atendida. No tocante a minuta fez algumas considerações sobre os mecanismos de acesso e permanência prescritos na proposta, os quais, para ele, não estavam bem articulados. Quanto ao mérito, disse que “não se tratava de ser contra ou a favor, pois se tomassem a Constituição, onde tratava dos direitos e garantias fundamentais, se isso fosse cumprido, talvez não fosse necessário estar-se naquele dia, discutindo a questão das cotas” (ATA, 2007, p. 8, linhas 20 a 22). Para encerrar, fundamentou sua posição referindo que:

A Constituição era bem clara, artigo. 5º: Todos são iguais perante a Lei. Sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no país a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade e a propriedade nos termos seguintes:...Se isso fosse cumprido, parece-lhe que não seria necessário estar discutindo as cotas (p. 8, linhas 22 a 27).

Preliminarmente, nota-se que o Conselheiro parte de uma noção equivocada do que, realmente, assegura e fundamenta a adoção do Programa de Ações Afirmativas na educação. O conceito de igualdade referenciado por ele em seu voto é, justamente, o conceito comumente utilizado pelos opositores ao sistema de cotas, ou seja, o de prevalência (ou até de exclusividade) da aplicação da igualdade formal perante a Lei¹⁴⁴. Com substrato neste aspecto conceitual, alegam os contrários aos Programas de Ação Afirmativa que se todos nós somos iguais aos olhos da Lei, então, não haveria motivos, e nem mesmo justificativas legais para beneficiar uns em detrimento de outros. Todavia, de acordo com a análise histórica realizada acerca do princípio da igualdade, tem-se que esse conceito de isonomia (formal), oriundo do sistema liberal, visa, acima de tudo, evitar privilégios¹⁴⁵, e não garantir a igualdade substancial entre os cidadãos.

Ao analisar a constitucionalidade do Programa de Ações Afirmativas implantado pela Universidade de Brasília/UNB, primeira Universidade Federal a instituir um Programa de cotas no Brasil, o Ministro Ricardo Lewandowski, do Supremo Tribunal Federal, em julgamento histórico¹⁴⁶ realizado no ano de 2012, revisitou e examinou, em seu duplo aspecto, formal e material, o princípio da igualdade estabelecido na Constituição, e concluiu que o legislador constituinte não se ateve em proclamar o princípio da isonomia apenas no plano formal, mas atento às desigualdades sociais e raciais existentes no País, buscou emprestar máxima

¹⁴⁴ Ao empregar significado ao princípio da igualdade, Atchabahian (2006, p. 181-182) “destaca que o termo agora utilizado é a ‘igualdade de oportunidade’ e não mais ‘igualdade de tratamento’. É que a ‘igualdade de oportunidade’ está vinculada à igualdade material, ligada às Ações Afirmativas; diferentemente da ‘igualdade de tratamento’ que está vinculada à igualdade formal”.

¹⁴⁵ “De acordo com o artigo 5º, *caput*, da Constituição, “*todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza*”. Com essa expressão o legislador constituinte originário acolheu a ideia – que vem da tradição liberal, especialmente da Declaração do Homem e do Cidadão Francesa de 1789 – de que ao Estado não é dado fazer qualquer distinção entre aqueles que se encontram sob o seu abrigo. É escusado dizer que o constituinte de 1988 – dada toda a evolução política, doutrinária e jurisprudencial pela qual passou esse conceito – não se restringiu apenas a proclamar solenemente, em palavras grandiloquentes, a igualdade de todos diante da Lei” (p. 4). ADPF/186. Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental. Disponibilização de Voto do Relator, Excelentíssimo Ministro Ricardo Lewandowski, na ação que julgou a constitucionalidade do sistema de cotas para negros na Universidade de Brasília. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 22/02/2014.

¹⁴⁶ Apesar de o julgamento ter se realizado em 26/04/2012, até a fase final de elaboração desta dissertação não houve a liberação do Acórdão (decisão) que declarou a constitucionalidade do Programa de cotas instituído pela UNB, bem como, dos respectivos votos de cada Ministro integrante da Corte Suprema (com exceção do voto do Relator acima citado). Por este motivo, torna-se inviável a proposta inicial de tecer considerações valorativas sobre o tema, particularmente no tocante ao aspecto jurídico-constitucional da decisão proferida na ADPF/186.

efetividade a esse postulado, conferindo a possibilidade de, por meio de ações genéricas ou específicas, proporcionar a tão almejada igualdade real:

“Para possibilitar que a igualdade material entre as pessoas seja levada a efeito, o Estado pode lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminado de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares” (ADPF/186, p. 5).

Sob essa perspectiva, desloca-se de uma interpretação constitucional restritiva, que se mantém adstrita a literalidade do *caput* do Art. 5º, da Carta da República, para outra que se completa através do olhar sistemático voltado a harmonização da Constituição em sua unidade prescritiva e axiológica¹⁴⁷. Desta forma, trata-se de estabelecer igualdades dentro da Lei, a caracterizar o aspecto material do princípio da isonomia, lançando mão de instrumentos específicos destinados a esse fim. Destarte, ao contrário do que preconizou o Conselheiro em sua manifestação, equivocadamente, diga-se de passagem, o princípio da igualdade não pode ser utilizado, isoladamente, em sua acepção formal, para sustentar e legitimar a adoção de Programas Afirmativos no campo da educação.

Adiante, superadas as questões de ordem procedimental levantadas pelo **Presidente Clovis Silva Lima**, e tempestivas, aduzidas pelo **Conselheiro Getulio Rocha Retamoso**, a **Conselheiro Andréa Tonini** consignou, em síntese, que, justamente por trabalhar na educação especial, há muito tempo já convivia num ambiente de exclusão. Mostrou-se favorável à criação do sistema de cotas na UFSM, entendendo ser um movimento legítimo com uma proposta válida, não sendo possível ir contra, mas que o problema ia bem mais além do que isso, pois, na sua visão, “as cotas, no ensino superior, era uma medida paliativa¹⁴⁸, na medida em que

¹⁴⁷ “As políticas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso país, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros. Elas devem, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro, desconsiderando-se os interesses contingentes e efêmeros que envolvem o debate” (ADPF/186, p.14-5). Ministro Ricardo Lewandowski, Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 23/02/2014.

¹⁴⁸ Esta posição é compartilhada por outros profissionais da área da educação, como a doutora, Sueli Menezes Pereira, docente integrante do corpo efetivo da UFSM, que em artigo publicado na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos em conjunto com a doutora Clarice Zientarski, vai além,

o processo estava na educação básica por “n” motivos que levavam à exclusão. Desde a educação infantil, que o reflexo, claro, se dava no ensino superior” (ATA, 2007, p. 11, linhas 3 a 6). Quanto ao mérito resolutivo, ponderou que o art.4º deveria ser melhor explicitado, haja vista que o conceito empregado a respeito de necessidades especiais era muito genérico.

Nesse ponto, adianta-se, *a priori*, em convergência com o pensamento adotado pela Conselheiro, que não restam dúvidas de que o problema da educação no Brasil não se resume na criação de cotas sociais, étnico-raciais, ou de qualquer outra modalidade que porventura venha a ser aplicada em favor de certos grupos marginalizados. O problema, com certeza, vai além das cotas, e isto é ponto pacífico entre a maioria, ou melhor, entre a totalidade daqueles que se debruçam sobre a matéria. Ocorre que a sociedade e o Estado não podem aguardar, de braços cruzados, que soluções salomônicas caiam do céu enquanto grande parte dos brasileiros e brasileiras são alijados de bens públicos fundamentais como saúde, educação, emprego, além de outros bens e serviços básicos, os quais sempre foram, e continuarão a ser, caso nenhuma medida efetiva seja tomada, privilégios de uma classe, historicamente, beneficiada.

Nesse sentido, é fundamental que se tenha em mente que as políticas universalistas direcionadas à promoção de todos os níveis da educação, são, por assim dizer, imperativas para se atingir a excelência do ensino no Brasil. Em regra, o que se deve fazer é atacar o problema de maneira global, sem individualizações, desde a educação básica até os níveis mais elevados de ensino, percorrendo, inclusive, o caminho voltado à valorização e qualificação d@s docentes. No entanto, a partir do momento em que se percebe que tais medidas não estão surtindo os

demonstrando, ainda, sua total contrariedade para com a criação de cotas raciais e de gênero nas universidades: “Resolver o problema da exclusão mediante ações afirmativas por discriminação de raça ou de gênero não é a solução que compreendemos para o nosso país. São ações paliativas, compensatórias e imediatistas que camuflam o problema [...]. Nesse quadro, ações afirmativas para o ingresso no ensino superior, por questões raciais, parecem ser medidas que reproduzem a exclusão da maioria, constituindo-se medidas paliativas, que servem, no máximo, para chamar atenção dos brasileiros para o problema. Na verdade, a solução da equidade e da qualidade em educação não reside em cotas, mas em maiores investimento na educação, para a garantia de acesso, da permanência e da qualidade, fundamentalmente na rede pública, no ensino fundamental e médio, além da criação de mais vagas nas universidades, para possibilitar aos negros, aos afro-descendentes, aos indígenas e aos brancos das classes pobres igualdade de condições para o acesso ao ensino superior” (p. 507-510-511).

efeitos desejados¹⁴⁹, seja em virtude da ausência de interesse político, ou até mesmo, diante das dificuldades financeiras para as quais não se podem fechar os olhos, torna-se necessário, também, servir-se de instrumentos subsidiários, de caráter temporário¹⁵⁰, visando complementar as políticas públicas generalistas que vem sendo, pouco a pouco, implantadas, discricionariamente, pelo Estado. Deste modo, as cotas na educação ultrapassam, e muito, o viés, meramente, “paliativo”, para ingressar no universo das medidas imprescindíveis à inclusão e democratização do ensino no País.

A respeito do questionamento realizado acerca de quais pessoas se encaixariam no conceito de necessidades especiais, o **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha** questionou a Conselheiro se seria possível fazer uma melhor definição a partir da regulamentação posterior daquele parágrafo. Como resposta, a Conselheiro sugeriu que a definição se desse levando-se em consideração as Diretrizes Nacionais de Educação Especial para a Educação Básica, pois era o documento que definia quem eram os sujeitos com necessidades especiais.

Na continuação o **Conselheiro João Rodolpho Amaral Flores** criticou as chamadas políticas de governo, entendendo que as Ações Afirmativas deveriam ser objeto de políticas de Estado. Disse que por se tratar de políticas governamentais cada Universidade passaria a disciplinar a política de cotas a sua maneira. Referiu que a Universidade era apenas uma “agência” do Estado, a qual “tinha que seguir precipuamente questões de Ensino, Pesquisa e Extensão” (ATA, 2007, p. 12, linhas 25-26). Assim, seria adequado que o Poder Público assumisse os compromissos relacionados a essas modalidades de Políticas Públicas, encaminhando a questão

¹⁴⁹No que tange a universalidade das políticas públicas, visualiza-se, aqui, diante da flagrante insuficiência destas medidas, a necessidade de se utilizar, complementarmente, quando necessário, meios específicos para, de uma forma ou de outra, oferecer respostas à sociedade. Conforme aponta Oliveira (2003, p. 164) “Nenhuma política pública no Brasil é verdadeiramente universal. No campo educacional isso fica mais do que evidente. O que significa ter uma política educacional universal, ter salas de aula e giz? Se, por exemplo, todas as crianças em idade escolar resolvessem fazer matrícula nas escolas públicas, a universalidade brasileira enfrentaria seu primeiro problema”. A reforçar tais argumentos, sob o viés racial, Ikawa (2008, p. 12), refere, ainda, que “segundo dados produzidos pelo IPEA, a despeito de políticas universalistas na educação, avanços têm sido alcançados sem qualquer diminuição significativa da desigualdade entre brancos e negros. Frente a isso, as ações afirmativas podem assumir o papel de acelerar a igualdade de fato, abrindo caminho para medidas universalistas materiais e estruturais”.

¹⁵⁰“A intenção é que as ações afirmativas vigorem o tempo necessário para a efetivação da igualdade de condições. Isso significa considerar não só o acesso aos bens sociais, mas também a desconstrução das representações e das mentalidades que sustentam preconceitos e reforçam discriminações” (MIRANDA, 2010, p. 30).

mediante projeto de Lei, para que desta forma, houvesse uma uniformização nas Universidades Públicas do País. Demonstrou-se favorável às cotas sociais, mas, quanto ao enunciado trazido na Proposta que levava em consideração os textos internacionais de proteção aos direitos humanos de que o Brasil era signatário, compreendia que este item deveria ser suprimido, pois, “não cabia à Universidade esses textos por que quem os assinou foi o Estado, através de seus representantes (ATA, 2007, p. 12, linhas 46 a 49).

Com relação à afirmação de que a Universidade não teria a incumbência direta de participar dos processos de elaboração destas espécies de políticas públicas educacionais, remete-se, em parte, ao que já foi referido, anteriormente, quando se analisou as primeiras considerações feitas pelo **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha**, no sentido de que, independentemente de se tratar de um programa de governo ou de Estado, a Instituição de Ensino, como parte integrante do tecido estatal e social, tem a obrigação constitucional de se imiscuir nos assuntos de interesse da comunidade, bem como, possui autonomia¹⁵¹ suficiente para desencadear atos administrativos visando proporcionar a inclusão, no meio acadêmico, dos grupos sociais fragilizados, não ficando restrita a sua atuação, ao conceito genérico e parcial colacionado pelo Conselheiro em seu voto, estabelecido no *caput*, do art. 207, da Constituição Federal, o qual diz respeito, pontualmente, ao

¹⁵¹“O Art. 207 da Constituição Federal garante às universidades, entre outras prerrogativas funcionais, a autonomia didático-científica e administrativa, fazendo-as repousar, ainda, sobre o tripé ensino, pesquisa e extensão. Com esses dispositivos pretendeu o legislador constituinte assentar que o escopo das instituições vai muito além da mera transmissão e produção do conhecimento em benefício de alguns poucos que logram transpor os seus umbrais, por partirem de pontos de largada social ou economicamente privilegiados” (ADPF/186, p. 16). Disponível em: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/noticiaNoticiaStf/anexo/ADPF186RL.pdf>. Acesso em: 28/02/2014. Nesse sentido sinalizam os seguintes julgados: EMENTA. Administrativo. Educação. Sistema de Cotas. Autonomia Universitária. Art. 207 da CF/88. [...]. “A adoção do sistema de cotas para as vagas oferecidas à seleção de candidatas ao ensino superior coaduna-se com os princípios constitucionais da autonomia universitária, da progressão segundo a capacidade, da igualdade, da publicidade, da razoabilidade, da proporcionalidade e da dignidade da pessoa humana”. Tribunal Regional Federal da 2ª Região. Apelação Cível nº. 200850010016370. Data de Publicação: 29/01/2014. EMENTA. Administrativo. Ações Afirmativas. Política de Cotas. Autonomia Universitária. Art. 53 da Lei nº. 9.394/96. [...]. “Sendo certo que foi a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 que a autonomia universitária adquiriu contornos gerais constitucionais. A regulamentação veio com a Lei nº. 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. [...]. O ingresso na instituição de ensino como discente é regulamentado basicamente pelas normas jurídicas internas das universidades, logo a fixação de cotas para indivíduos pertencentes a grupos étnicos, sociais e raciais afastados compulsoriamente do progresso e do desenvolvimento, na forma do art. 3º da Carta da República e da Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, faz parte, ao menos – considerando o nosso ordenamento jurídico atual – da autonomia universitária para dispor do processo seletivo vestibular”. Superior Tribunal de Justiça. Recurso Especial nº. 1.132.476-PR (2009/0062389-6). Data de Publicação: 13/10/2009.

princípio da indissociabilidade entre o Ensino, Pesquisa e Extensão. Destarte, é de se louvar, e não de se questionar, a atuação positiva dos gestores públicos que, sensíveis e atentos aos interesses e necessidades locais, regionais e nacionais, resolveram, para o bem da Universidade Federal de Santa Maria e dos discentes de todo o Brasil, encaminhar uma Proposta de Projeto com conteúdo voltado a essa finalidade.

Equívocou-se, novamente, o Conselheiro, no momento em que sugeriu a retirada do tópico correspondente aos textos internacionais de proteção aos direitos humanos, por entender que eram obrigações contraídas apenas pelo Estado. Ora, se é fato que, por imposição de normas internas a Universidade deve se comprometer com as Políticas Públicas, as quais para que sejam eficientes e atinjam seus objetivos dependem do grau de articulação entre os Poderes e todos os agentes públicos envolvidos, que, em comunhão de esforços, possuem o desígnio de “implementar medidas capazes de reverberar na prática do ensino, do que não se pode isentar de responsabilidade a própria sociedade” (BITTAR, 2004, p. 104), então, é fato, também, e não existem razões contrárias a justificar a sua inércia, que a Universidade deve, da mesma maneira, empenhar-se em favor dos compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

Conforme ficou demonstrado no I Capítulo (3.1.2), inobstante a controvérsia a respeito do caráter assumido pelos Tratados de Direitos Humanos incorporados ao ordenamento nacional, se de *status* infraconstitucional, constitucional, supraconstitucional ou supralegal, a partir do instante em que o Brasil adere e internaliza um Tratado este passa a integrar o sistema, devendo ser respeitado não só pelo Estado (União), mas pelos demais Entes Federados (Estados e Municípios), representados por todas as instâncias da administração pública direta e indireta, incluindo, aqui, as Universidades, e ainda, pelos demais membros que compõe a sociedade. Desta feita, fica evidente que a inserção deste enunciado no preâmbulo da Proposta tem uma razão clara e específica de ser, a qual encontra justificativa e fundamento em todos esses aspectos.

No que se refere ao ponto em que Conselheiro tece críticas a respeito da inexistência de uma norma geral de alcance nacional que viesse a regulamentar a política de cotas na educação, entende-se que essa situação de carência normativa ocorreu em virtude dos acirrados debates que vinham se travando no meio acadêmico, jurídico e social, sobre a pertinência da adoção destas medidas no

Brasil¹⁵², tanto é que, no momento em que a Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro editou Lei, no início do século XX, regulamentando a matéria, o mundo quase veio abaixo, deixando evidente o grau de insatisfação de certos segmentos da sociedade para com os Programas Afirmativos: “pela primeira vez, levantaram-se vozes a brandir contra a inconstitucionalidade na instituição de cotas – questão que mais recentemente voltou à tona quando algumas universidades públicas passaram a pleitear a sua introdução para a tutela de afrodescendentes e alunos oriundos da rede educacional pública” (ARAÚJO, 2009, p. 134).

Nesse sentido, chama a atenção o fato de que o projeto de Lei que resultou na aprovação da Lei nº. 12.711/2012¹⁵³, que instituiu o sistema de cotas nas Instituições de Ensino Federais brasileiras, já se encontrava no meio legislativo há muito tempo¹⁵⁴, eis que a sua origem é anterior à própria Resolução nº. 11/2007 que implantou o Programa de Inclusão Racial e Social na UFSM. Ocorre que, diante da constante discussão que imperava (e ainda impera) em nosso país sobre o assunto, entenderam os governantes que não seria prudente colocá-lo em votação enquanto o Supremo Tribunal Federal não se manifestasse acerca da constitucionalidade das reservas de vagas na educação, o que só aconteceu no ano de 2012, depois da realização do julgamento da ADPF nº. 186 (ação proposta em 2009 pelo Partido Democratas) que reconheceu à legalidade do Programa adotado pela UnB e estendeu à validade as demais Universidades.

¹⁵²“As primeiras Ações Afirmativas em universidades no Brasil foram implantadas no Estado do Rio de Janeiro por três leis estaduais: Lei 3.524/2000, Lei 3.708/2001 e Lei 4.061/2003. As cotas foram aplicadas já no vestibular de 2003 da UERJ [...]. Uma Ação Direta de Inconstitucionalidade foi apresentada junto ao Supremo Tribunal Federal pela incompatibilidade das três leis estaduais em face à Constituição Federal de 1988. Contudo a Ação foi julgada prejudicada por perda de objeto com a promulgação de uma quarta lei estadual, a Lei 4.151/2003, que revogou as leis anteriores, estabelecendo nova disciplina sobre o sistema de cotas para ingresso nas universidades públicas estaduais do Rio de Janeiro” (IKAWA, 2008, p. 195).

¹⁵³Ao analisar a criação da norma, Brito Filho (2013, p. 124), diz que ela é um marco importante nas políticas que objetivam uma melhor distribuição da educação no Brasil, porém adverte que a legislação “deixou pouco espaço para a atuação das instituições federais, quase que ignorando a autonomia das universidades. O ideal seria estabelecer a obrigatoriedade da existência de programas de ação afirmativa, mas flexibilizando os critérios – ou parte deles, pelo menos – para a sua adoção. É que as peculiaridades regionais seriam melhor atendidas caso a Lei nº. 12.711/2012 deixasse para as instituições de ensino a tarefa de identificar como atender as necessidades dos integrantes de cada grupo vulnerável ou das variadas classes sociais”.

¹⁵⁴O Projeto de Lei que, originariamente, tratou do ingresso em instituições federais por meio de cotas (Projeto da Câmara nº. 73, de 1999), é de autoria da deputada Federal Nice Lobão, ao qual foram apensados outros Projetos que, na sequência, resultaram na aprovação da Lei 12.711/2012.

A **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** expôs que foi nomeada em conjunto com a Prof. Dra. Deise de Freitas Ventura para apresentar o respectivo Projeto de Resolução que ora estava sendo colocado à apreciação. Mencionou que por se tratar de uma Lei interna, não obstante o grande esforço depreendido entre todos os que participaram da elaboração da Proposta, a confecção de normativa com características tão peculiares sempre estaria sujeita a ajustes e modificações, e era para isto também que o Conselho estava reunido naquele dia. Registrou que a questão foi debatida em profundidade com todos os setores que compõe a sociedade, realizaram-se seminários, eventos, palestras, tudo com a mais ampla divulgação possível, onde foram explorados os mais variados aspectos que circundam o sistema de cotas nas Universidades brasileiras, levando-se em conta, inclusive, experiências internacionais.

Reiterou que, a todo o instante, buscou primar pelo “princípio constitucional da publicidade” (ATA, 2007, p. 13, linha 19). Por isso, quando da organização do Seminário realizado na Universidade em 22 de setembro de 2006, junto com o material de divulgação, foram distribuídos aos professor@s, funcionári@s e, especialmente, aos Conselheir@s, convites para que os mesmos se fizessem presentes no evento, mas que, apesar da participação maciça de pessoas das mais diversas áreas, percebeu-se a ausência destes grupos. No que tange, especificamente, a proposta, disse que a ela não interessava quem estava no poder, pois “a Constituição era do Estado, não era de governos” (ATA, 2007, p. 13, linha 34), sendo assim, achava bom que havia no governo pessoas preocupadas com as políticas de Estado. Ressaltou que os grupos beneficiados na Proposta, e os percentuais nela apresentados, foram incluídos no texto com base em estudos sociais e dados estatísticos, porém, não era preciso descer a minúcias, porque isso poderia ser feito depois, haja vista que a Resolução estava ingressando no mundo normativo em semelhança com as normas constitucionais programáticas, as quais exigiriam regulamentação posterior para produzir todos os seus efeitos.

Por último, salientou que não havia ainda uma decisão definitiva do Supremo Tribunal Federal sobre a matéria, apenas manifestações de Tribunais de 1º e 2º graus que reconheciam a autonomia universitária e indicavam a necessidade de se “reconhecer as desigualdades materiais da sociedade brasileira” (ATA, 2007, p. 15, linha 15). Declarou na esteira do posicionamento público externado por dois dos Ministros do STF (Joaquim Barbosa e Marco Aurélio Mello), que no momento em

que a Corte fosse instada a se pronunciar acerca do tema, provavelmente, a decisão seria favorável às cotas na educação.

Analisando o conjunto documental que integra o processo administrativo que deu origem ao Programa de Inclusão Social e Racial na UFSM, percebe-se que a Conselheiro se preocupou não só com o teor da Proposta apresentada ao Conselho, mas, além disso, com todos os itens procedimentais e formais inerentes à estruturação da Resolução. Sendo ela uma das responsáveis na elaboração do documento, cumpriu com as atribuições que lhe foram conferidas, atentando, rigorosamente, para os prazos e demais quesitos que envolveram a criação do Programa, cercando-se de outros profissionais capacitados que, igualmente, contribuíram para a idealização e realização do Projeto.

Como se observa, a Conselheiro procurou, à luz do direito administrativo e constitucional, dar o máximo de publicidade aos atos que resultaram na aprovação do Programa de Ações Afirmativas na UFSM. Nesse universo, merece destaque a sua atuação, pois a publicização dos procedimentos administrativos se encontra estampada no Art. 37 da Constituição Federal, devendo ser aplicada da forma mais abrangente possível a todos os Poderes, em todos os níveis, incluindo, aqui, a administração indireta, onde se enquadram as Universidades públicas. Tal princípio impõe que a administração pública, em regra, não pode se furtar de propiciar ampla publicidade aos atos praticados por seus gestores no exercício de suas funções, sob pena, até mesmo, de invalidação destes atos¹⁵⁵.

Eventuais ajustes a aprimoramentos do Projeto são, como bem assinalou a Conselheiro, perfeitamente aceitáveis, e se encaixam dentro do princípio da autonomia universitária. Destaca-se que a Resolução nº. 11, de 2007, a qual foi dividida em Acesso, Permanência, Acompanhamento e Disposições Gerais e Transitórias, revogou a Resolução nº. 009/07, que havia instituído, originariamente, o Programa, justamente em virtude da necessidade de se complementar pontos do Projeto. Assim, tendo em vista os princípios que regem e norteiam os atos administrativos, ajustes e modificações podem ser realizados a qualquer tempo em

¹⁵⁵“A publicidade é requisito de validade e eficácia do ato administrativo” (NERY JUNIOR; NERY, 2009, p. 357). Nessa linha, Mello (2005, p. 103), refere, ainda, que o princípio da publicidade se consagra no “dever administrativo de manter plena transparência em seus comportamentos. Não pode haver em um Estado Democrático de Direito, no qual o poder reside no povo (art. 1º, parágrafo único, da Constituição), ocultamento aos administrados dos assuntos que a todos interessam, e muito menos em relação aos sujeitos individualmente afetados por alguma medida”.

todas as fases do processo, desde que respeitados os ritos procedimentais estabelecidos no âmbito interno da própria Universidade.

Guardadas as devidas proporções, é nesse ambiente comparativo que circulam as normas programáticas constitucionais referenciadas pela Conselheiro em seu voto, as quais segundo o magistério de Silva (1998, p. 147-148), são aquelas em que o constituinte, em vez de regular, direta e imediatamente, determinados interesses, “limitou-se a traçar-lhes os princípios para serem cumpridos pelo órgãos (legislativos, executivos, jurisdicionais e administrativos), como programas das respectivas atividades, visando à realização dos fins sociais do Estado”. Ou ainda, nos dizeres Lenza (2009, p. 139) são “normas de eficácia limitada, declaratórias de princípios programáticos, que veiculam programas a serem implementados (artigos 196 – direito à saúde, 205 – direito à educação)”.

As dificuldades que vem sendo enfrentadas no Brasil para a efetivação dos direitos sociais fundamentais, bem como, as controvérsias estabelecidas em torno da eficácia e aplicabilidade das normas constitucionais, entre elas, as de índole programática, em especial no que se refere à consolidação do direito fundamental à educação, foram, exaustivamente, trabalhadas em Capítulo próprio destinado a esse fim, razão pela qual não serão feitas maiores considerações sobre o tema nesse item, remetendo-se o leitor para os tópicos correspondentes (3.2.1 e 3.2.2).

Em derradeiro, nota-se que as posições e levantamentos (estatísticos, jurisprudenciais, sociais, educacionais, entre outros) realizados pela Conselheiro na fase de elaboração do Projeto, e que foram assinalados, pontualmente, na Sessão de votação, convergem com as teorias e estudos até então realizados sobre a matéria, os quais indicam, em sua maioria, a necessidade de implantação destas medidas no campo educacional, objetivando incluir, no mundo acadêmico, grupos sociais marginalizados e, simultaneamente, redistribuir recursos e compensar distorções históricas praticadas. No mais, assinala-se que o prognóstico feito pela Conselheiro em 2007, de que o julgamento seria favorável ao sistema de cotas, confirmou-se no ano de 2012¹⁵⁶, quando da decisão proferida pelo STF na Ação de Descumprimento de Preceito Fundamental nº. 186.

¹⁵⁶ Realça-se que, além da ADPF nº. 186, no ano de 2012, o Supremo Tribunal Federal realizou outros julgamentos marcantes em favor das cotas na educação, entre eles, a ADIn nº. 3330 (ProUni) e o RE nº. 597285 (UFRGS). Ao avaliar estes julgados em sua obra, Lobo (2013, p. 183) faz as seguintes considerações: “sedimentando os princípios de hermenêutica constitucional de

O **Conselheiro José Fernando Schlosser** abriu o seu discurso referindo que se sentia um pouco intimidado, “porque se estava ali, discutindo o assunto e paralelamente havia pessoas com grau de formação nas áreas Humanas e Educação, que, sem dúvida nenhuma, superavam sua experiência” (ATA, 2007, p. 15-16, linhas 49 a 51). Em seguida, disse que procuraria deixar de lado esse sentimento, pois, na Agronomia, há vinte anos laborava num ambiente de exclusão e carência, particularmente na Agricultura Familiar. Sublinhou que na medida do possível, sempre reconheceu publicamente a necessidade de facilitar o acesso dos excluídos às Universidades brasileiras. No que atine ao conceito de raça, mostrou-se incomodado com o termo “inclusão racial”, haja vista que “buscou colegas que trabalhavam na área de genética e os mesmos lhe proporcionaram material para que se esclarecesse que as definições genéticas de “raça” se definiam de outra maneira, modernamente. Afinal, somos todos da mesma raça, que era a raça humana” (ATA, 2007, p. 16, linhas 18 a 22).

Verbalizou que frente à importância do Projeto que estava para ser votado, gostaria que os participantes estivessem mais esclarecidos sobre o assunto, o que poderia ter sido feito através das Comissões, que “quando não se sentiram capazes de emitir um parecer e trazê-lo àquele plenário, elas poderiam ter proporcionado uma discussão com o plenário, ao menos, com o âmbito dos votantes, em que pudessem esclarecer melhor” (ATA, 2007, p. 16, linhas 30 a 33). Teceu considerações a respeito da acessibilidade das pessoas com deficiência na UFSM, e também, com relação à permanência dos estudantes cotistas na Universidade, pelo que, de imediato, foi contraposto pelo **Conselheir@s Jorge Luiz da Cunha e Jânia Maria Lopes Saldanha**, os quais realizaram os esclarecimentos e as ponderações pertinentes a cada ponto suscitado. Ao encerrar, o votante se declarou partidário às cotas sociais.

Verifica-se que o Conselheiro se preocupou em buscar informações mais ampliadas sobre o assunto, socorrendo-se de profissionais de outras áreas para

unidade da Constituição, bem como de interpretação sistêmica da mesma, segundo os quais a interpretação constitucional não deve se dar de forma a considerar seus dispositivos isoladamente, em dissonância com os demais princípios constitucionais e desconsiderando-se os objetivos e fundamentos do Estado Democrático de Direito, o STF interpretou o direito à educação sob a ótica da igualdade material, afastando-se a simples análise da capacidade de mérito dos candidatas como único ponto a ser analisado para se aferir a vaga no ensino superior, sob o risco de se manter elitizado o ensino público brasileiro, uma vez que tais processos seletivos não seriam sensíveis à realidade social brasileira, marcada pela desigualdade, sendo negada à parcela significativa da sociedade a fruição do direito à educação superior”.

sanar inquietações acerca de determinados pontos do Projeto que não lhe soavam bem, como por exemplo, o conceito de raça, o que denota, sobretudo, o grau de zelo e responsabilidade com que o docente encarou a Sessão de votação. Embora esteja correta a frase empregada pelo Conselheiro, no sentido de que, pertencemos a uma só raça, ou seja, a raça humana, não é sob a perspectiva biológica¹⁵⁷ que se fundamenta e que deve ser encarado o conceito de raça utilizado para discriminar, positivamente, os cidadãos beneficiados pelo Programas de Ação Afirmativa na educação.

Durante o século XX, um dos pioneiros a teorizar a respeito das relações raciais brasileiras e fazer disso um dos eixos do entendimento da sociedade nacional foi o escritor Gilberto Freyre, autor de *Casa Grande e Senzala*, o qual trouxe a ideia de que o Brasil havia se transformado, ao longo da história escravocrata, num país miscigenado, resultando naquilo que se cultuou chamar de democracia racial¹⁵⁸. As críticas a tal teoria, nas no transcorrer das últimas décadas, fizeram-se cada vez mais robustas e contundentes na pessoa de diferentes autores renomados, como Florestan Fernandes¹⁵⁹ e Darcy Ribeiro, que na obra “povo brasileiro, formação e sentido do Brasil”, destacou que:

“A característica distintiva do racismo brasileiro é que ele não incide sobre a origem racial das pessoas, mas sobre a cor de sua pele [...]. A forma peculiar do racismo brasileiro decorre de uma situação em que a mestiçagem não é punida mas louvada. Com efeito, as uniões inter-raciais, aqui, não foram tidas como crime nem pecado. Provavelmente porque o povoamento do Brasil não se deu por famílias europeias já formadas, cujas mulheres brancas combatessem todo o intercurso com mulheres de cor. Nós surgimos, efetivamente, do cruzamento de uns poucos brancos com multidões de mulheres índias e negras. Essa situação não chega a configurar uma democracia racial, como quis Gilberto Freyre e muita gente

¹⁵⁷“É interessante notar que a genética já foi anunciada como uma ciência que serviria para estabelecer e comprovar diferenças entre grupos humanos que implicariam em “raças diferentes” dentro da espécie humana, mas hoje, o avanço da genética contribui para comprovar que a perspectiva racista do século XIX só poderia ser explicada por motivos políticos. Os conhecimentos genéticos de hoje comprovam que não há raças, mas apenas a raça humana” (FILHO, 2008, p. 51-52).

¹⁵⁸“Todo brasileiro, mesmo o alvo, de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo, a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena e do negro” (FREYRE, 2002, p.343). Freyre, contudo, “reconheceu que a miscigenação só pôde ocorrer nos tempos modernos em parte por causa da crença popular na ideologia da supremacia branca concernente ao branqueamento. De acordo com essa noção popular, negros brasileiros achariam que a melhor chance de escapar da pobreza era o casamento com brancos” (IKAWA, 2008, p. 107-108).

¹⁵⁹“Florestan Fernandes acusava seus compatriotas de *ter o preconceito de não ter preconceito* e de se aferrar ao *mito da democracia racial*” (SKIDMORE, 2012, p. 296).

mais, tamanha é a carga de opressão, preconceito e discriminação antinegro que ela encerra. Não o é também, obviamente, porque a própria expectativa de que o negro desapareça pela mestiçagem é um racismo” (RIBEIRO, 1995, p. 225-226).

Desta feita, para Munanga (2009), levando-se em conta as raízes históricas do nosso povo, pode-se dizer, sem medo de errar, que o conteúdo do termo raça se mantém intocável na acepção social e política. Se para os geneticistas o conceito de raça não existe, ele se mostra evidente, com certeza, na cabeça dos racistas e de suas vítimas, isto porque, entre um e outro, há um fosso sócio-histórico que a genética não consegue explicar. Nesse quadro, o problema fundamental não está na raça, que é uma classificação rejeitada pelo próprios cientistas, mas no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente. Visto dessa ótica, “implantar políticas de Ação Afirmativa não apenas no sistema educativo superior, mas em todos os setores da vida nacional onde negr@ é excluído, não significa destruir a identidade nacional nem a ‘mistura racial’, como pensam os críticos das políticas de cotas” (p. 190).

Então, parece claro que apesar do estágio em que se vive atualmente, onde o racismo passou a ser reconhecido, institucionalmente, pelo Estado brasileiro¹⁶⁰, a crença na existência de uma democracia racial ainda domina a mente e os corações de uns e outros em nosso país, servindo de obstáculo para a consolidação do direito à redistribuição de bens públicos por meio das Ações Afirmativas. Ikawa (2008) refere que embora não haja no Brasil uma democracia racial, a discriminação é frequentemente mascarada por um apego superficial ao princípio da igualdade, pois a preocupação se dá, apenas, com a sua acepção formal, a qual se mostra alheia aos resultados sociais. Por conseguinte, em contraponto ao argumento “biológico” lançado pelo Conselheiro, o uso do termo “raça” se justifica nas políticas afirmativas “por ser o mesmo instrumento de categorização utilizado para a construção de hierarquias morais convencionais não condizentes com o conceito de ser humano dotado de valor intrínseco ou com o princípio de igualdade de respeito. Se a raça foi

¹⁶⁰“Em 2001, o governo brasileiro apresentou, na 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada pelas Nações Unidas em Durban, na África do Sul, sua proposta de políticas públicas para a promoção da igualdade Racial no País. A Conferência Resultou na Declaração de Durban e num Plano de Ação, com os quais o Brasil está comprometido. Decorridos quatro anos, realizou-se, em de 2005, sob a coordenação do Ministério da Educação e Câmara Federal, evento destinado a avaliar as ações desenvolvidas no País em direção á construção de uma política de igualdade racial na área educacional, comparando a situação pré e pós Declaração de Durban” (MOEHLECKE; SILVÉRIO, p. 11).

utilizada para construir hierarquias, deverá também ser utilizada para desconstruí-las” (p. 105-106).

À frente, o **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha** se utilizou, novamente, de dados estatísticos para reforçar a posição antes defendida acerca da necessidade de inserção de cotas raciais no Programa. A despeito das medidas de repressão tomadas pelo Estado para evitar discriminações¹⁶¹, enfatizou que persistia a situação de racismo no Brasil, e por isso a Universidade pública, dentro de sua autonomia, deveria atentar para esse fato e chamar para si a responsabilidade que lhe era inerente, ainda que o Estado não tivesse tomado nenhuma providência legislativa. Quanto ao cumprimento do art. 5º da Constituição, disse que “não havia igualdade possível se não houvesse condições materiais para o exercício dessa igualdade. E as Ações Afirmativas com a reserva de vagas eram precisamente isso, era a Universidade responsável pelo mundo em que ela age, atuando para promover a igualdade material de condições de realização da igualdade prometida na Constituição” (ATA, 2007, p. 21, linhas 20 a 24).

Conforme se vê, o Conselheiro combinou, adequadamente, o princípio da igualdade formal, previsto no art. 5º, *caput*, da Carta da República, com o princípio da igualdade material, presente em toda estrutura normativa constitucional, indicando certa prevalência deste em relação àquele. De efeito, o que se está a dizer a par do voto proferido pelo Conselheiro é que não basta garantir a igualdade perante a Lei, de olhos fechados, sem considerar as desigualdades e particularidades existentes na sociedade¹⁶². Portanto, a equalização entre um

¹⁶¹ Observa-se, desde já, a pertinência da abordagem realizada pelo Conselheiro, uma vez que, segundo deixa transparecer em seu voto, a adoção exclusiva do modelo repressivo de combate a práticas discriminatórias não é suficiente, devendo ser combinado com medidas que favoreçam a inclusão dos grupos discriminados: “O modelo das ações afirmativas dá um passo a mais, ao buscar por meio de medidas variadas, permitir que os indivíduos tenham acesso a bens que, por diversas circunstâncias, mas que nascem da discriminação, lhes são negados. Esse passo a mais, afigura-se necessário para que se tenha, efetivamente, a igualdade real entre as pessoas. De fato o modelo que unicamente reprime, largamente utilizado, acaba sendo insuficiente para mudar o quadro de exclusão a que estão sujeitos os grupos discriminados” (BRITO FILHO, 2013, p. 62).

¹⁶² Andrade (2009, p. 198), avança nessa reflexão ao referir que “a igualdade de direito e a desigualdade de fato entre os indivíduos, classes e nações provocaram uma convivência contraditória entre a proclamação ideal de uma e a efetivação concreta da outra, através, por exemplo, da dominação da classe operária, da escravização dos negros, da destruição de nações colonizadas e da dominação das mulheres. Contudo é possível ir em direção aos direitos de igualdade, principalmente através de progressivas políticas sociais de redistribuição e de reconhecimento de oportunidades, renda, bens e poder. Se a desigualdade é um fato constatado e inegável – ainda que também construído, ou seja, produzido – e a igualdade um princípio fundamental de nossas sociedades, há de se buscar as estratégias de redução dessa distância”.

postulado e outro, entre a formalidade e a substancialidade, materializada através dos Programas de Ação Afirmativa na educação, consubstancia-se no ponto de equilíbrio que ora se almeja. Em convergência com o suscitado, Santos (2005, p. 70-71) diz que “uma simples hermenêutica da Constituição brasileira nos indica a preponderância de uma visão de igualdade material, sem excluir a igualdade perante a Lei, superando o Estado liberal clássico e se inserindo não mais como sociedade liberal, mas sim como democrática e garantidora de justiça social”.

O **Conselheiro Raul Ceretta Nunes** se declarou contrário à criação de cotas raciais na Universidade (ATA, 2007, p. 25, linha 25). No seu entender a inserção desta modalidade de cotista (afro-brasileiro) feriria os critérios de justiça, especialmente no que dizia respeito ao princípio meritocrático “do ponto de vista do mérito entendia que todos concordavam que as cotas raciais eram discriminatórias. Elas traziam para dentro da Instituição, aí numa posição sua, uma divisão racial que, a rigor, não se tinha no ingresso” (ATA, 2007, p. 25, linha 32 a 35). Saliou que havia racismo no Brasil sim, mas a Universidade possuía um critério de seleção que não olhava a cor da pele e nem as características fisionômicas ou étnicas dos candidatos. “Se fosse passar a olhar, então, isso acarretava para dentro da Universidade um fantasma que gostaria de ‘exorcizar’, e gostaria que o Brasil inteiro ‘exorcizasse’. Isso do ponto de vista do mérito, o que achava um problema” (ATA, 2007, p. 25, linha 39 a 42).

Como ponto de partida, cumpre mencionar que a Constituição estabelece em seu art. 206, incisos I e III, que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, e ainda, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas. De outra banda, o art. 208, V, determina que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um. Pois bem, nota-se que o constituinte procurou dar ênfase às condições de acesso ao ensino, e ao mesmo tempo, acolheu o princípio do mérito como requisito para se alcançar os níveis escolares mais avançados. Os princípios educacionais e os deveres do Estado, quando bem interpretados, não deixam dúvidas de que a intenção do legislador foi conciliar o postulado meritocrático, com o princípio da igualdade material que assegura aos candidatos a possibilidade de exercerem o direito à educação em igualdade de condições.

Sendo assim, o mérito dos concorrentes que porventura se apresentem em uma condição de desvantagem em relação a outros, seja qual for a espécie de defasagem que lhes foi imposta pela própria sociedade ao longo dos anos, não pode ser aferido de uma maneira linear, tendo em vista a necessidade de se atender, também, o princípio constitucional de igualdade material que permeia toda a Constituição da República. Nessa direção, registre-se, como bem ensina a hermenêutica constitucional¹⁶³, que as regras e princípios estabelecidos na Lei Maior não são absolutos, devendo, a todo instante, em caso de conflito ou concorrência de interesses, serem sopesados para se chegar à solução que melhor contemple o caso concreto, de preferência, atendendo ambos os valores.

Com efeito, é exatamente sob essa perspectiva que deve ser encarada a questão das cotas raciais nos Programas de Ações Afirmativas na educação, ou seja, em face das adversidades e discriminações históricas vivenciadas pelo negro em nosso país, impõe-se certa flexibilização (temporária) do princípio constitucional do mérito em relação às demais normas e princípios constitucionais informadores, dentre eles, o da igualdade material. Nessa linha de posicionamento, Ikawa (2008) assinala que o princípio meritocrático persiste na atual conjuntura, mas ele deve ser flexibilizado frente a outros princípios distributivos, auxiliando na própria consolidação do princípio da dignidade,

“O mérito não é, contudo, o único princípio constitucional aplicável à educação e a excelência não é a única utilidade prevista na Carta Política. Além do princípio meritocrático e da excelência educacional, a Constituição prevê implícita ou explicitamente princípios gerais e específicos derivados do princípio da dignidade, como os princípios do significado da classificação racial, da compensação, da diversidade e da estabilidade da melhora do *status* econômico e do reconhecimento. Esses princípios devem ser considerados sistematicamente (embora não necessariamente de modo cumulativo) na densificação do princípio estrutural da dignidade para o caso específico das ações afirmativas de cunho racial nas universidades” (p. 246-247).

Nesse contexto, a manifestação do Conselheiro não encontra amparo em nenhuma das teorias acima colacionadas, uma vez que, diferentemente do que ficou

¹⁶³Um dos postulados que deve ser aplicado em conjunto com os demais princípios de interpretação constitucional é o princípio da concordância prática ou da harmonização. Este princípio está intimamente ligado ao princípio da unidade da Constituição, “e consiste, essencialmente, numa recomendação para que o aplicador das normas constitucionais, em se deparando com situações de concorrência entre bens constitucionalmente protegidos, adote a solução que otimize a realização de todos eles” (MENDES; COELHO; BRANCO, 2008, p. 114).

assentado em seu voto, as cotas raciais não são discriminatórias¹⁶⁴, e muito menos, violam o princípio constitucional do mérito. Qualquer critério de seleção que vier a ser adotado colocará alguns candidatos em desvantagem diante dos outros, mas como exprime Dworkin (2002, p. 350-351) “uma política de admissão pode, não obstante isso, justificar-se, caso pareça razoável esperar que um ganho geral da comunidade ultrapasse a perda global e caso não exista outra política que, não contendo uma desvantagem comparável, produza, ainda que aproximadamente, o mesmo ganho”. Logo, o recorte racial inserido no Programa se justifica, nesse ponto, por que não ofende o princípio meritocrático, bem como, supera eventuais disparidades que possam envolver o sistema de cotas.

Na sequência, finalizando o que se propôs analisar nessa pesquisa quanto ao mérito dos debates que deram origem ao Programa de Inclusão Social e Racial na UFSM, o **Conselheiro Renato Santos de Souza**, acompanhando o voto supramencionado, avaliou que as cotas sociais atacavam o problema, enquanto as raciais, o distorciam. Assentou que não havia a necessidade de reserva de vagas aos afro-brasileiros, pois o problema se concentrava na pobreza e não na cor. Afirmou que reconhecia e concordava que o racismo era uma “chaga”, mas não compartilhava do entendimento de que a compensação de dívidas históricas deveria acontecer daquela forma, porque se estaria discriminado como se fez no passado, e “entendia que teriam que afirmar princípios. E o princípio da não discriminação para ele, era um princípio fundamental que a Universidade deveria pautar” (ATA, 2007, p. 41, linhas 8 a 10).

No que concerne aos argumentos iniciais exteriorizados pelo Conselheiro na Sessão de votação, estes já foram cotejados quando se tratou dos aspectos relacionados à justiça compensatória, e também, quando se demonstrou, com base nos ensinamentos de Daniela Ikawa, que por diversos fatores as cotas sociais podem não contemplar os problemas na esfera racial, justificando, assim, a utilização simultânea de ambos os instrumentos nos Programas de Ação Afirmativa na área da educação. Sobre o princípio da não discriminação, adianta-se, por

¹⁶⁴“Os resultados do vestibular, ainda que involuntários, são discriminatórios, na medida em que favorecem enormemente o ingresso de alunos brancos, oriundos de escolas privadas, em detrimento de alunos negros, provenientes das escolas públicas. Esta exclusão – especialmente no que diz respeito aos cursos mais competitivos – faz com que a Universidade se torne de fato um ambiente segregado” (VIEIRA, 2006, p. 376).

oportuno, que não houve por parte do Conselheiro uma interpretação adequada do que realmente significa não discriminar.

O ato de discriminar pressupõe uma relação negativa construída pelo homem que se baseia numa condição de inferioridade natural (raça, origem étnica), social (religião, estado civil) ou econômica de um grupo, ou de uma pessoa, em face de outra. Além disso, alguns sujeitos pertencentes a certos grupos, considerados, historicamente, vulneráveis pela sociedade, como idosos e pessoas com deficiência, são alvos de discriminação pelo simples fato de pertencerem a um grupo específico, não importando se possuem potencial econômico ou não, se são negros ou não, ou se estão localizados dentro de um nicho social onde as suas preferências sexuais e religiosas são predominantes.

Com efeito, só se discrimina aqueles que, de forma ou de outra, encontram-se em uma dessas situações de vulnerabilidade. Para proteger esses grupos desfavorecidos, a própria sociedade criou dispositivos voltados a inibir condutas discriminatórias, quer dizer, a ideia de tratamento isonômico previsto na legislação deu origem, em sua vertente negativa, ao direito a não discriminação. Deste modo, a técnica de não discriminar está atrelada ao item legal de tratamento igualitário esculpido no Art. 5º, da Carta Magna, o qual estabelece, em seu conjunto, uma série de garantias que visam preservar o princípio da igualdade formal entre as pessoas, sem distinção de qualquer natureza¹⁶⁵. Como se vê, a igualdade e a não discriminação são conceitos que se inter-relacionam.

Todavia, num segundo plano, conforme enuncia Gurgel (2010, p. 49), “não discriminar se traduz em oferecer tratamento especial às pessoas pertencentes aos grupos vulneráveis, buscando capacitá-las ao exercício dos Direitos Humanos e Direitos Fundamentais, sob o aparato legal da igualdade substancial”. Assim, sob a acepção material do princípio da igualdade, não há, no caso em exame, qualquer ofensa ao princípio da não discriminação¹⁶⁶. No momento em que se destinam

¹⁶⁵ Na estrutura da ideia clássica da proibição da discriminação, “todas as pessoas são tratadas de forma igual, sem levar em consideração as peculiaridades de cada agente e sem promover, de forma ativa, a inclusão social” (GURGEL, 2010, p. 51).

¹⁶⁶ “O modelo de inclusão política positiva, cujo instrumento é a Ação Afirmativa, fundamentada, sobretudo, no Princípio da Solidariedade, autoriza o tratamento desigual aos *desiguais* e tem como mérito a percepção de que não basta instituir normas de cunho inibitório-repressor para proteger e incluir pessoas consideradas hipossuficientes. É preciso dar vazão à política integrativa, promover as capacidades das pessoas incluídas nos grupos vulneráveis e possibilitar a igualdade de chances de sucesso no contexto econômico e social (GURGEL, 2010, p. 52).

vagas a grupos sociais vulneráveis, não se está, com isso, como quis fazer valer o Conselheiro em seu voto, discriminando pessoas da mesma forma em que se discriminou no passado. Hoje, diferencia-se, positivamente, para incluir, ontem, notadamente, discriminou-se, negativamente, no intuito de apartar.

Ao fim e ao cabo, o **Presidente Clovis Silva Lima** registrou que o assunto era polêmico e complexo, e sem dúvida alguma, @s Conselheir@s teriam muitas outras observações a fazer sobre o tema, mas o rito procedimental exigia uma resposta definitiva e a Universidade havia esgotado, administrativamente, o seu papel, pelo que, naquele momento, tornava-se imperioso tomar uma decisão.

Nesses termos, depois de um extenso período de debates e reflexões a respeito da matéria, marcado pela ampla participação dos mais variados segmentos que compõe a sociedade, no dia 13 de julho de 2007, na 704ª Sessão, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, em regime de votação, **por dezenove votos a deztoito**, aprovou, na íntegra, a Proposta de Resolução que instituiu, na Universidade Federal de Santa Maria, pelo período de dez anos, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, procurou-se registrar a importância de se analisar as Ações Afirmativas na educação sob um enfoque adequado à realidade social e étnico-racial brasileira. De uma perspectiva normativa, percebendo estas medidas como uma evolução do princípio constitucional da igualdade, produto do Estado Social Democrático e Humanitário de Direito, progrediu-se para um estudo interdisciplinar, conjugando aspectos sociológicos, históricos e educacionais essenciais ao desenvolvimento da temática.

Por esse caminho, assinalou-se a necessidade de valorização e respeito aos direitos humanos constantes em Tratados e Convenções Internacionais incorporados pelo Brasil, em especial os relacionados ao direito fundamental à educação, bem como, demonstrou-se, com base na moderna hermenêutica constitucional, a obrigação estatal de instituir políticas públicas educacionais visando atender os ditames constitucionais sociais e fundamentais consagrados na própria Carta da República.

A contemplar os anseios do povo, traduzidos nas palavras do legislador constituinte, consignou-se que, ao contrário do que sustentam os opositores destes instrumentos de integração social, restou claramente evidenciado, que a vigente Constituição não coloca óbice à diferenciação em prol da concretização do princípio da igualdade, porque ela mesma, na condição de centro irradiador de direitos, estabelece a possibilidade de tratamento desigual, desde que tal medida se mostre indispensável à garantia e à efetivação da igualdade material. É nessa conjuntura que as Ações Afirmativas na educação, corporificadas através do sistema de cotas, mostram-se como dispositivos hábeis a proporcionar a inclusão, no meio acadêmico, dos grupos sociais e étnico-raciais que sofreram e continuam a sofrer com a exclusão que a cada dia se renova em nossa sociedade.

Como se viu, o assunto é, sobremaneira, polêmico e se tornou objeto de discussão nas mais diversas searas, e a razão para tanta inquietação está no fato de que ele atinge as mais profundas concepções individuais e coletivas acerca dos valores fundamentais da liberdade e da igualdade. Por isso, ao se analisar esses institutos, levou-se em consideração, no contexto desse tema, que tanto a liberdade

quanto a igualdade, constituem valores fundamentais sobre os quais repousa o Estado brasileiro, não havendo como negar, portanto, que a história da democracia nacional se confunde com a afirmação de ambos os conceitos.

Inserida neste universo, a Universidade vem desempenhando um papel vital no processo de transição sociopolítico, pois se transformou, no decorrer dos anos, no principal centro de formação das elites brasileiras, as quais determinam, de acordo com as suas convicções e ideologias, os rumos do País. Daí a importância da aplicação das políticas Afirmativas nas Instituições de Ensino Superior, uma vez que elas, a partir de uma nova estruturação estatal, possibilitarão a ocupação de espaços, que até então, estavam restritos a um grupo seleto de pessoas.

No âmbito da Universidade Federal de Santa Maria, considerando o conjunto dos documentos analisados, ficou escancarada a dificuldade enfrentada pela Instituição na implementação do Programa de Inclusão Racial e Social. Não obstante toda a fase que antecedeu a Sessão de votação, onde foram realizados Seminários, eventos variados, ampla divulgação da mídia, etc., ainda sim, um número significativo de Conselheir@s demonstraram certo desconhecimento e despreparo para enfrentar a questão, fato, inclusive, reconhecido por eles(as) própri@s. Talvez por isso, o Projeto tenha passado com um quórum tão apertado. Ademais, percebeu-se que o problema maior circundou as cotas raciais, ou seja, pouco se discutiu a respeito da pertinência ou não de reserva de vagas para indígenas ou para pessoas com necessidades especiais, mas quando se discorreu sobre a possibilidade de se destinar vagas aos negr@s, aí a controvérsia foi generalizada, tornando-se o centro das atenções do início ao fim.

Esse sentimento de contrariedade que tomou conta das mentes e dos corações de alguns Conselheir@s, só reforça a necessidade e a pertinência da adoção das cotas raciais no Programa de Ações Afirmativas adotado pela UFSM. Notou-se uma flagrante rejeição a essas medidas, muitas vezes, baseada em argumentos desprovidos de qualquer amparo teórico, o que indica, sobretudo, a presença de resquícios de um passado recente marcado por intolerâncias e discriminações. Em contraposição a esses estigmas sociais, ressalta-se que ao mesmo tempo em que se condena toda a forma de discriminação, deve-se atentar para o fato de que nos dias atuais, a tolerância é a balança pela qual transita os

valores culturais das sociedades modernas, ora pendendo para a liberdade, ora para a igualdade, num movimento constante que há de ser equilibrado¹⁶⁷.

Sendo assim, num país como o nosso, caracterizado, nitidamente, pelo pluralismo, a igualdade só pode ser atingida, em sua plenitude, com igual respeito às diferenças, o que pressupõe o reconhecimento e a proteção dos grupos sociais e ético-raciais fragilizados, em consonância com o princípio material da igualdade, conforme ficou assentado na decisão do Conselho que instituiu o Programa de Inclusão Racial e Social na Universidade Federal de Santa Maria.

Para finalizar, destaca-se que no limiar deste século XXI, a liberdade e a igualdade devem ser repensadas a partir de dois dos eixos centrais, de certo modo esquecidos, através dos quais será possível solucionar os mais candentes problemas vivenciados atualmente pela humanidade, isto é, ao nosso sentir, tudo passa, hoje, pelo espírito e pela prática consciente dos valores da solidariedade e da fraternidade.

¹⁶⁷ Nessa linha de raciocínio, faz-se oportuno transcrever as valorosas as palavras de Andrade (2009, p. 75), para quem “a tolerância não é uma abstração teórica recém-chegada, mas uma reivindicação que se articula com os valores mais caros (liberdade e igualdade) para as duas forças políticas mais influentes dos últimos séculos: o liberalismo político e o ideário socialista. Assim, aposto na retomada de duas sendas nas quais há riquezas inegáveis e que historicamente foram apresentadas como totalmente antagônicas, como se todo e qualquer liberal odiasse a igualdade de direitos e todo e qualquer socialista fosse opositor das liberdades individuais. Há que conjugar. A dicotomia empobrece”.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e desafios**. Petrópolis, Vozes, 2011.

ALEXY, Robert. **Teoria de los derechos fundamentales**. 3. reimp. Madri: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.

ALMEIDA, Carlos Ferreira de. **Introdução ao direito comparado**. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1998.

ALMEIDA, Dayse Coelho. A fundamentalidade dos direitos sociais e o princípio da proibição de retrocesso. In: **Inclusão Social**. Brasília, v. 2, n. 1, p. 121-122, out. 2006/mar. 2007.

ALMEIDA, Luciana Dayoub Ranieri de. **Ações Afirmativas e a Concretização do Princípio da Igualdade no Direito Brasileiro**. Belo Horizonte: Fórum, 2011.

ANDRADE, Marcelo. **Tolerar é Pouco?** Pluralismo, mínimos éticos e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Novamerica, 2009.

ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. **Ações Afirmativas e Estado Democrático Social de Direito**. São Paulo: LTr, 2009.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução Therezinha Monteiro Deutsch e Baby Abrão. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.

_____. **Ética a Nicômaco**. Tradução Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ATCHABAHIAN, Serge. **Princípio da Igualdade e Ações Afirmativas**. 2. ed. rev. e ampl. São Paulo: RCS Editora, 2006.

BARCELLOS, Ana Paula de. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais. O princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

_____. **A Eficácia Jurídica dos Princípios Constitucionais. O princípio da dignidade da pessoa humana**. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

BARROSO, Luís Roberto. **O direito constitucional e a efetividade de suas normas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.

BICUDO, Hélio. **Direitos Humanos e sua Proteção**. São Paulo: Editora FTD, 1997.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. São Paulo: Manole, 2004.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

_____. **Direita e Esquerda**. Razões e significados de uma distinção política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 2 ed., revista e ampliada. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

_____. **O Positivismo Jurídico**: Lições de Filosofia do Direito. Compiladas por Nello Morra. Tradução e Notas Marcio Pugliesi, Edson Bini, Carlos E. Rodrigues. São Paulo: Ícone, 2006.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros Editores LTDA, 2004.

_____. **Do Estado Liberal ao Estado Social**. 7. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BONTEMPO, Alessandra Gotti. **Direitos Sociais: Eficácia e Acionabilidade à Luz da Constituição de 1988**. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2005, v. 1.

BOSON, Gerson de Britto Mello. **Constitucionalização do direito internacional: internacionalização do direito constitucional – direito constitucional internacional brasileiro**. Belo Horizonte: Del Rey, 1996.

BRITO FILHO, José Claudio Monteiro de. **Ações Afirmativas**. 2. ed. São Paulo: LTr, 2013.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito Constitucional e Teoria da Constituição**. 5. ed. Coimbra: Almedina, 2002.

CARVALHO, Kildare Gonçalves. **Direito Constitucional: Teoria do Estado e da Constituição/Direito Constitucional Positivo**. 10. ed. v. 1. Belo Horizonte: Del Rey, 2004.

CASTELLS, Manuel. **A Sociedade em Rede**. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura. Volume I. 6. ed. 14 reimpressão. Tradução Roneide Venancio Majer. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 3. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2003.

_____. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 4. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2005.

CHIMENTI, Ricardo Cunha; CAPEZ, Fernando; ROSA, Márcio Fernando Elias; SANTOS, Marisa Ferreira dos. **Curso de Direito Constitucional**. 7. ed. rev. e atual. até a EC Nº, 64/2010. São Paulo: Saraiva, 2010.

CLÈVE, Clèmerson Merlin. **A eficácia dos direitos fundamentais sociais**. Revista Crítica Jurídica, Curitiba, v. 22, 2003.

CRUZ, Paulo Márcio. **Gênese, desenvolvimento e crise do Estado de Bem-Estar: reflexões sobre a realidade brasileira**. Porto Alegre: TRF – 4ª Região, 2007 (Currículo permanente. Caderno de Direito Previdenciário: módulo 3).

DAILLIER; Jean-Cassien; DINH; Nguyen Quoc; PELLET, Alain. **Direito Internacional Público**. Tradução Vitor Marques Coelho. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos da teoria geral do Estado**. 16. ed. atual. e ampl. São Paulo: Saraiva, 1991.

DANTAS, Ivo. **Constituição e Processo**: introdução ao direito processual constitucional. 1. ed. v. 1. 2ª tiragem. Curitiba: Juruá Editora, 2004.

DEL'OMO, Florisbal de Souza. **Curso de Direito Internacional Público**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

DESCARTES, René. **Discurso do método**. Tradução Paulo Neves. 1. ed. Porto Alegre: L&PM, 2005.

DINIZ, Márcio Augusto Vasconcelos. **Constituição e Hermenêutica Constitucional**. 2. ed. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. Tradução Nelson Boeira. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FARIA, Anacleto de Oliveira. **Do princípio da igualdade jurídica**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1973.

FARIA, José Eduardo. **Direitos Humanos, Direitos Sociais e Justiça**. 1. ed. 4 tiragem. São Paulo: Malheiros Editores Ltda, 2005.

FERNANDES, B. G. A. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2011.

FERREIRA, Fabio, Paino Leal. **Resumo de Ciência Política e Teoria Geral do Estado**. 2. ed. São Paulo: W4 Endonet Comunicação, 1999.

FERRY, Luc. **Aprender a viver**: Filosofia para os novos tempos. Tradução Véra Lucia dos Reis. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

FILHO, Penildon Silva. **Ações Afirmativas em Educação**: A experiência dos cursos pré-vestibulares populares. Salvador: Editora Arcádia, 2008.

FONSECA, Dagoberto José. **Políticas Públicas e Ações Afirmativas**: Coleção Consciência em Debate. Coordenadora Vera Lúcia Benedito. São Paulo: Selo Negro Edições, 2009.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Política e educação: ensaios** / Paulo Freire. 5. ed. – São Paulo, Cortez, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. 46 ed. Rio de Janeiro: Editora Record, 2002.

GALDINO, F. A. E. **Introdução à Teoria dos Custos dos Direitos: Direitos Não Nascem em Árvores**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2005.

GALINDO, George Rodrigo Bandeira. **Conflito entre tratados internacionais de Direitos Humanos e Constituição: uma análise do caso brasileiro**. Material das aulas 2 e 3 da disciplina Direito Constitucional Internacional, ministrada no curso de especialização tele virtual em Direito Constitucional – UNISUL/IDP/REDE LFG, 2010.

GALLUPO, Marcelo Campos. **Igualdade e diferença: Estado Democrático de Direito a partir do pensamento de Habermas**. Vol. I. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Tradução Raul Fiker. 5 Reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GILISSEN, John. **Introdução histórica ao direito**. Tradução de A.M. Hespanha e L.M. Macaísta Malheiros. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOMES, Joaquim Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade: o Direito como instrumento de transformação social: a experiência dos EUA**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Dinaura Godinho Pimentel. **Direitos fundamentais sociais: uma visão crítica da realidade brasileira**. Curitiba: Revista do TRT 9ª Região, ano 30, n. 55, 2005.

GORCZEWSKI, Clovis. **Direitos Humanos, Educação e Cidadania**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GURGEL, Yara Maria Pereira. **Direitos Humanos, Princípio da Igualdade e não Discriminação**. São Paulo: LTr, 2010.

HÄRBERLE, Peter. **Hermenêutica constitucional. A sociedade aberta dos intérpretes da constituição: contribuição para a interpretação pluralista e “procedimental” da Constituição**. Tradutor Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2002.

HEERS, Jacques. **História Medieval**. Tradução Tereza Aline Pereira de Queiroz. São Paulo: Editora Difel, 1977.

HERRERA, Carlos Miguel. **Estado, Constituição e Direitos Sociais**. In: SOUZA NETO, Cláudio Pereira de; SARMENTO, Daniel (orgs.). **Direitos Sociais:**

fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

HOBBSAWM, Eric J. **Era dos Extremos**: O breve século 20. 2. ed. 9 reimpressão. Tradução Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. A Revolução Francesa. In: **Coleção Leitura**. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **A Era das Revoluções**: 1789-1848. 17. ed. Tradução Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

IKAWA, Daniela. **Ações Afirmativas em Universidades**. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2008.

JAEGER, Werner. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

KANT, Immanuel. Prefácio à primeira edição da Crítica da Razão Pura. In: **Textos Seletos**. Tradução Raimundo Vier. 2. Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

_____. A metafísica dos costumes. In: **Série Clássicos Edipro**. Tradução Edson Bini. Bauru, SP: EDIPRO, 2003.

KAUFMANN, Roberta Fragoso Menezes. **Ações Afirmativas à Brasileira**: Necessidade ou Mito? Uma análise histórico-jurídico-comparativa do negro nos Estados Unidos da América e no Brasil. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2007.

KLABIN, Aracy Augusta Leme. **História geral do direito**. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2004.

KRELL, Andreas J. **Direitos Sociais e Controle Judicial no Brasil e na Alemanha**: os (des)caminhos de um Direito Constitucional “comparado”. 1. ed. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor v.1, 2002.

LANKSHEAR, Colin e KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Tradução Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado**. 13. ed. rev., atual e ampl. São Paulo: Saraiva, 2009.

LOBO, Bárbara Natália Lages. **O Direito à Igualdade na Constituição Brasileira**: Comentários ao Estatuto da Igualdade Racial e a constitucionalidade das ações afirmativas na educação. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2013.

LOPES, José Reinaldo de Lima. **O direito na história**: Lições Introdutórias. 2. ed. rev. São Paulo: Editora Max Limonad, 2002.

MARMELSTEIN, George. **Curso de Direitos Fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2008.

_____. **Curso de Direitos Fundamentais**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

MAXIMILIANO, Carlos. **Hermenêutica e aplicação do direito**. 19. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

MAZZUOLI, Valério de Oliveira. **Curso de direito internacional público**. 2. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2007.

_____. In: **Revista Direito e Justiça – Reflexões Sociojurídicas**. Ano LX, Nº. 12, Março, 2009.

_____. **Tratados Internacionais de Direitos Humanos e Direito Interno**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MEDINA, Damares. **Amicus Curiae: Amigo da Corte ou Amigo da Parte?**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MELLO, Celso D. de Albuquerque. **O § 2º do art. 5º da Constituição Federal**. In: TORRES, Ricardo Lobo (org.). **Teoria dos Direitos Fundamentais**. 2. ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Curso de Direito Administrativo**. 18. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2005.

_____. **Curso de Direito Administrativo**. 20. ed. revista e atualizada até a Emenda Constitucional 48, de 10.8.2005. São Paulo: Malheiros Editores, 2006.

_____. **O Conteúdo Jurídico do Princípio da Igualdade**. 3. ed. 22 Tiragem. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MENDES, Gilmar Ferreira; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet. **Curso de Direito Constitucional**. 6. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2011.

MIRANDA, Jorge. **Manual de Direito Constitucional**. vol. IV, 3. ed. Coimbra: Coimbra Editora, 2000.

MIRANDA, Shirley Aparecida de. **Diversidade e Ações Afirmativas: Combatendo as desigualdades sociais**. Série Cadernos da Diversidade. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

MOEHLECKE, Sabrina; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais: o contexto pós-DURBAN**. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

MONTESQUIEU, Charles de Secondat Baron de. **O espírito das leis**. Tradução Cristina Murachco. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MORAES, Alexandre de. **Direitos humanos fundamentais**: Teoria geral, comentário aos arts. 1 a 5 da Constituição da República Federativa do Brasil, doutrina e jurisprudência. Coleção temas jurídicos 3. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Constituição do Brasil interpretada e legislação constitucional**. 7. ed. atualizada até a EC n. 55/07. São Paulo: Atlas, 2007.

_____. **Direito Constitucional**. 27. ed. revista e atualizada até a EC Nº. 67/10 e Súmula Vinculante 21. São Paulo: Atlas, 2011.

MUNANGA, Kabengele. Fundamentos Antropológicos e Histórico-Jurídicos das Políticas de Universalização e de Diversidade nos Sistemas Educacionais do Mundo Contemporâneo. In: **Ações Afirmativas nas Políticas Educacionais**: o contexto pós-DURBAN. Orgs. Valter Roberto Silvério e Sabrina Moehlecke. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

NERY JUNIOR, Nelson; NERY, Rosa Maria Andrade. **Constituição Federal Comentada e legislação constitucional**. 2. ed. rev. ampl. e atual até 15.1.2009. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2009.

NETO, Jorge Nogueira de Lima. **Expressões e Termos Latinos para Juristas**. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

OLIVEIRA, Eduardo Henrique Pereira de. Pelo direito de sonhar o futuro. In: **Ações Afirmativas em Educação**: Experiências Brasileiras. Org. Cidinha da Silva. São Paulo: Summus, 2003.

PEIXINHO, Manoel Messias. **As teorias e os métodos de interpretação aplicados aos direitos fundamentais**. Doutrina e jurisprudência do STF e do STJ. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2010.

PEREIRA, Caio Mário da Silva. **Instituições de Direito Civil**. Rio de Janeiro: Forense, 1987.

PEREIRA, Sueli Menezes; ZIENTARSKI, Clarice. Política de ações afirmativas e pobreza no Brasil. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. RBEP**. Brasília, v. 92, n. 232, p. 507-510-11, set/dez. 2011.

PERRY, Marvin. **Civilização Ocidental**: uma história concisa. São Paulo: Editora Martins Fontes, 1999.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **Filosofia e História da Educação**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2002.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 4. ed. São Paulo: Editora Max Limonad, 2000.

_____. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. 5 ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Max Limonad, 2002.

_____. **Temas de Direitos Humanos**. 2. ed., rev., ampl. e atual. São Paulo: Editora Max Limonad, 2003.

PISCITELLI, Rui Magalhães. **O Estado como Promotor de Ações Afirmativas e a Política de Cotas para o Acesso dos Negros à Universidade**. Curitiba: Juruá Editora, 2009.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **Educação superior, Direito e Estado na Lei de Diretrizes e Bases (Lei n. 9.394/96)**. São Paulo: EDUSP/FAPESP, 2000.

_____. **Teoria do Estado: do Estado de Direito ao Estado Democrático de Direito**. Barueri, SP: Manole, 2013.

RIBEIRO, Darcy. **O Povo Brasileiro: a formação e o sentido do Brasil**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROCHA, José Manuel de Sacadura. **Fundamentos de filosofia do direito: Da Antiguidade a nossos Dias**. São Paulo: Editora Atlas, 2008.

SANTOS, João Paulo de Faria. **Ações Afirmativas e Igualdade Racial: a contribuição do direito na construção de um Brasil diverso**. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SARLET, Ingo Wolfgang. **Os Direitos Fundamentais Sociais na Constituição de 1988**. Revista Diálogo Jurídico. Salvador, CAJ – Centro de Atualização Jurídica, v. 1, n. 1, 2001.

_____. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 6 ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2006.

_____. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. 10. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, José Afonso da. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Malheiros, 1998.

_____. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 21. ed. revista e ampliada nos termos da reforma constitucional (até a emenda constitucional N. 38, de 12.6.2002). São Paulo: Malheiros Editores, 2002.

_____. **Comentário contextual à constituição**. 4. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2007.

_____. **Aplicabilidade das Normas Constitucionais**. 7. ed. 3 tiragem. São Paulo: Malheiros, 2009.

SILVA, Fernanda Duarte Lopes Lucas. **Princípio Constitucional da Igualdade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Lumen Juris, 2003.

SILVA, Kelly Susane Alflen da. **Hermenêutica jurídica e concretização judicial**. Porto Alegre: Sergio Antônio Fabris Editor, 2000.

SILVEIRA, Joel. **II Guerra**: momentos críticos. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

SIQUEIRA JR., Paulo Hamilton. **Teoria do Direito**. São Paulo: Saraiva, 2009.

SOUZA, Ielbo Marcus Lobo de. **A Natureza e Eficácia do Direito Internacional**. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 36, n. 141, p. 218-222, jan./mar. de 1999.

SCAFF, Fernando Facury. **Reserva do Possível, Mínimo Existencial e Direitos Humanos**. In: Jacinto Nelson de Miranda Coutinho; Martonio Mont'Alverne Barreto Lima. (Org.). **Diálogos Constitucionais – Direito, Neoliberalismo e Desenvolvimento em Países Periféricos**. 1. ed. São Paulo: Renovar, v. 1, 2006.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro (1870-1930). 1. ed. Tradução Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

STRECK, Lênio Luiz. **Hermenêutica jurídica e(m) crise**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1999.

STRECK, Lênio Luiz; MORAIS, José Luis Bolzan de. **Ciência Política e Teoria Geral do Estado**. 7. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2010.

STROMQUIST, Nelly P. A desigualdade como meio de vida: educação e classe social na América Latina. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. RBEP**. Brasília, v. 85, n. 209/210/211, p. 13, jan/dez. 2004.

TORRES, Ricardo Lobo. **A Jusfundamentalidade dos Direitos Sociais**. Revista de Direito as Associação dos Procuradores do Novo Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, v. 12, 2003.

TREVISÓ, M. A. M. **A Efetividade dos Direitos Fundamentais Sociais**: Uma Visão à Luz da Teoria crítica dos Direitos Humanos. Rev. Trib. Reg. Trab. 3ª Reg., Belo Horizonte, v. 49, n. 79, p. 21-22, jan./jun.2009.

TRINDADE, Antônio Augusto Cançado. **Tratado de Direito Internacional de Direitos Humanos**. Vol. I. Porto alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2003.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2000.

VIEIRA, Oscar Vilhena. **Direitos Fundamentais**: uma leitura da jurisprudência do STF. São Paulo: Malheiros, 2006.

VICENTINO, Cláudio. **História geral**. 8. ed. São Paulo: Editora Scipione, 1997.

VILANI, Maria Cristina Seixas. **Origens medievais da democracia moderna**. Belo Horizonte: inédita, 2000.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Do Marco histórico das políticas públicas de ações afirmativas – perspectivas e considerações. In: **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Org. Sales Augusto dos Santos. Coleção Educação para Todos. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2005.

ZIMMERMANN, Augusto. **Curso de Direito Constitucional**. 3. ed, rev., ampl. e atual. até a Emenda Constitucional n. 42. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2004.

ANEXOS

ANEXO I – Resolução N. 011/07



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

RESOLUÇÃO N. 011/07

Institui, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e revoga a Resolução n. 009/07.

O REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA, no uso de suas atribuições legais e estatutárias e considerando:

– os textos internacionais de proteção aos direitos humanos de que o Brasil é signatário;

– os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil previstos no art. 3º, da Constituição Federal;

– os princípios e regras previstos na Constituição Federal sobre Educação, Cultura e Desporto e sobre as diretrizes para a formação de políticas e programas que contribuam positivamente para a erradicação das desigualdades sociais e étnico-raciais, com vistas a construir uma sociedade mais eqüitativa;

– a necessidade de democratizar o acesso ao Ensino Superior público no País, especialmente aos afro-brasileiros, alunos oriundos das escolas públicas, pessoas com necessidades especiais e indígenas;

– a tradição da Universidade Federal de Santa Maria como pioneira em programas de inclusão social, por intermédio, entre outros, do PEIES e dos programas vinculados a PRAE;

– finalmente, os princípios institucionais da UFSM e, dentre eles, o de democratizar ainda mais o acesso e permanência, em seus quadros, das populações em situação de desvantagem social e étnico-racial;

– o Parecer de Plenário do Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão, aprovado na 704ª Sessão, de 13 de julho de 2007, conforme Processo n. 23081.007994/2007-12;

– o Despacho n.747 da Procuradoria Jurídica da UFSM, constante do processo n. 23081.01469/2007-09.

RESOLVE:

CAPÍTULO I
DO ACESSO

Art. 1º Instituir, na Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.

Art. 2º Estabelecer a disponibilidade de, pelo período de dez anos, de dez até quinze por cento das vagas nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como



(Fol. 2 da Resolução n. 011/07, de 3.08.2007)

da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes afro-brasileiros, em cada um dos cursos de graduação.

§ 1º Serão considerados afro-brasileiros, para efeitos desta resolução, os candidatos que se enquadrarem como pretos e pardos, conforme classificação adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFSM, de suas extensões e da UNIPAMPA, o candidato afro-brasileiro que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo, deverá fazer opção no formulário de inscrição e fazer autodeclaração do grupo racial a que pertence.

§ 3º No processo seletivo do ano de 2008, serão disponibilizadas dez por cento das vagas, sendo aumentadas ano a ano até chegarem a quinze por cento – no processo seletivo de 2013.

Art. 3º Disponibilizar, pelo período de dez anos, vinte por cento das vagas nos processos seletivos, vestibular, PEIES, reingresso e transferências, da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes oriundos das escolas públicas, em cada um dos cursos de graduação.

§ 1º Estão aptos a candidatarem-se às vagas previstas no caput deste artigo os estudantes que tenham feito seus cursos fundamental e médio exclusivamente em escolas públicas.

§ 2º No ato da inscrição aos processos seletivos da UFSM, de suas extensões e da UNIPAMPA, o candidato, que desejar concorrer às vagas previstas no caput deste artigo, deverá fazer opção no formulário de inscrição e apresentar a documentação solicitada no edital do processo seletivo, quando exigida.

Art. 4º Disponibilizar cinco por cento das vagas nos processos seletivos da Universidade Federal de Santa Maria e de suas extensões, bem como da UNIPAMPA no período em que estiver na condição de gestora desta, para estudantes com necessidades especiais em todos os cursos de graduação.

Parágrafo único. Os candidatos previstos no caput, a depender de suas necessidades especiais, deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria.

Art. 5º Disponibilizar anualmente vagas suplementares àquelas ofertadas no processo seletivo em cursos de graduação para serem disputadas exclusivamente por estudantes indígenas residentes no território nacional, para atendimento das demandas de capacitação de suas respectivas sociedades, apontadas por intermédio da Fundação Nacional do Índio (FUNAI).

§ 1º O número inicial de vagas será de cinco para o ano de 2008, passando para oito nos anos de 2009 e 2010, aumentando para dez vagas nos anos subsequentes.

§ 2º Os candidatos previstos no caput deverão atender às normas do processo de seleção específico a serem estabelecidas em resolução própria.

Art. 6º Todos os candidatos, que se submetem aos processos seletivos para os cursos de graduação, serão ordenados segundo sua opção quanto ao disposto no art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, em uma classificação específica, conforme pontuação obtida segundo as normas do processo seletivo.



(Fol. 3 da Resolução n. 011/07, de 3.08.2007)

Parágrafo único. Os candidatos classificados nos processos seletivos previstos no caput e que não obtiverem vagas nas suas respectivas categorias serão ordenados independentemente de sua opção quanto ao disposto nos art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, na classificação geral, conforme pontuação obtida segundo as normas do processo seletivo.

Art. 7º As vagas previstas nos art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, serão preenchidas pelos candidatos que obtiverem o melhor desempenho dentre os optantes da respectiva categoria.

Art. 8º As vagas não-preenchidas relativamente ao disposto nos art. 2º, 3º e 4º, desta resolução, retornarão à classificação geral, excetuando-se aqueles candidatos já contemplados com as vagas a que se refere o art. 6º.

Art. 9º As chamadas complementares serão preenchidas seguindo-se a ordem de classificação prevista no art. 6º, desta resolução.

CAPÍTULO II DA PERMANÊNCIA

Art. 10. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sociopedagógico dos estudantes cotistas, segundo sua opção quanto ao disposto nos art. 2º, 3º, e 4º, desta resolução, coordenado por comissão constituída especificamente para esse fim.

Art. 11. A UFSM deverá implementar um programa permanente de acompanhamento dos estudantes indígenas, coordenado por comissão constituída especificadamente para esse fim.

CAPÍTULO III DO ACOMPANHAMENTO

Art 12. A fim de concretizar os objetivos desta resolução, a UFSM adotará as seguintes ações:

I – implementar um programa acadêmico, no âmbito do AFIRME – Observatório de Ações Afirmativas – que está submetido à Pró-Reitoria de Graduação destinado a observar o funcionamento das ações afirmativas, avaliar seus resultados, identificar aspectos que prejudiquem sua eficiência e sugerir ajustes e modificações, apresentando ao Conselho Universitário relatórios anuais de avaliação, os quais serão divulgados; e

II – designar comissão para implementação e acompanhamento desse plano de metas com a participação de representantes da comunidade acadêmica.

OK

(Fol. 4 da Resolução n. 011/07, de 3.08.2007)



CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 13. No processo seletivo do ano de 2008, poderão candidatar-se às vagas previstas no art. 3º desta resolução estudantes que tenham cursado até um ano em escolas particulares.

Art. 14. A fim de atender à demanda de vagas previstas nos artigos 2º, 3º e 4º, desta resolução, a UFSM deverá implementar um programa de expansão gradativa de vagas até o ano de 2013.

Art. 15 Esta resolução entra em vigor na data de sua publicação, e revoga a Resolução n. 009/07, de 17.07.2007.

GABINETE DO REITOR DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA,
aos três dias do mês de agosto do ano dois mil e sete.

Clovis Silva Lima,
Reitor.

ANEXO II – Ata da 704ª Sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

**ATA DA 704ª SESSÃO DO
CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**

1
2
3
4 Aos treze dias do mês de julho do ano de dois mil e sete, às oito horas e trinta
5 minutos, na Sala de Reuniões dos Órgãos Colegiados, prédio da Reitoria, sob
6 a Presidência do **Professor Clovis Silva Lima**, Reitor, comigo, Enar Marília
7 Mussoi, Secretária, com a presença dos **Conselheiros: Felipe Martins**
8 **Muller**, Vice-Reitor; **José Francisco Silva Dias**, Pró-Reitor de Assuntos
9 Estudantis; **Jorge Luiz da Cunha**, Pró-Reitor de Graduação; **Hélio Leães**
10 **Hey**, Pró-Reitor de Pós-Graduação e Pesquisa; **João Rodolpho do Amaral**
11 **Flôres**, Pró-Reitor Adjunto de Extensão; **Getulio Rocha Retamoso**,
12 representante dos Professores Adjuntos; **Cilce Agne Domingues**, suplente da
13 representação dos Professores Assistentes; **Ivan Zolin** e **Jaime Peixoto**
14 **Stteca**, representantes do Magistério do Ensino Médio; **Antônio Carlos da**
15 **Cunha Flores**, **Beatriz Rigon** e **Nériton Clay Oliveira Porto**,
16 representantes, suplente e titulares, respectivamente, dos servidores Técnico-
17 Administrativos; **Mário Kurtz Filho** e **Renato Santos de Souza**,
18 representantes do Centro de Ciências Rurais; **Antônio Roberto Bisogno**,
19 representante do Centro de Ciências da Saúde; **João Carlos Denardin**,
20 **Cristina Wayne Nogueira** e **Juçara Terezinha Paranhos**, representantes
21 do Centro de Ciências Naturais e Exatas; **Lusa Rosângela Lopes**
22 **Aquistapasse**, **Nina Célia Almeida de Barros** e **Vera Lúcia Lenz Vianna**
23 **da Silva**, representantes do Centro de Artes e Letras; **Clóvis Orlando Da**
24 **Ros** e **Cláudia Herte de Moraes**, representantes do CESNORS; **Leonardo**
25 **Nabaes Romano** e **Raul Ceretta Nunes**, representantes do Centro de
26 Tecnologia; **Maria Amélia Roth**, **João Francisco Magno Ribas** e **Elizara**
27 **Carolina Marin**, representantes do Centro de Educação Física e Desportos;
28 **Francisco Estigarribia de Freitas** e **Andréa Tonini Guterres**,
29 representantes do Centro de Educação; **Antônio Carlos Freitas Vale de**
30 **Lemos**, **Rosane Beatriz Pivetta da Silva** e **Jania Maria Lopes Saldanha**,
31 representantes do Centro de Ciências Sociais e Humanas; **Pedro Sérgio da**
32 **Silveira**, **Rebeca Bruno da Silva Seixas**, **Gagner Garcia Vicente**, **Davi**
33 **Samuel Martini Martins**, **Cleber Petró**, **Ricardo Bortolotto**, **Vinícius**
34 **Luge Oliveira**, **Patrícia Ketzer** e **Anderson Machado dos Santos**,
35 representantes do Diretório Central de Estudantes, deu-se início a
36 septingentésima quarta sessão do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
37 da Universidade Federal de Santa Maria. Conforme se verificou no Livro de
38 Presenças, estiveram presentes quarenta e quatro Conselheiros, além do
39 Senhor Presidente. Deixaram de comparecer, mas justificaram a ausência,
40 os **Conselheiros: Ailo Valmir Saccol**, **Stella Maris de Mello Padoin**,
41 **Siomara Riberio Muller** e suplente, **Edison Andrade da Rosa**, **Flávio**
42 **Luiz Foletto Eltz** e suplente; **Bernardo Baldisserotto** e suplente; **Marlon**
43 **Nadal Maciel** e suplente, e, **Estela Maris Giordani** e suplente. Deixaram
44 de comparecer e não justificaram a ausência, o **Conselheiro: Jadir**
45 **Camargo Lemos** e suplente. Inicialmente, o **Presidente Clovis Silva Lima**
46 disse que antes de iniciar a sessão, oficialmente, seria dada a possibilidade de
47 que a imprensa, ali presente, pudesse tomar algumas imagens, e após retirar-se,
48 conforme regimento interno do CEPE, iniciaria formalmente, a sessão. Na
49 seqüência, o **Presidente Clovis Silva Lima** procedeu à posse dos seguintes
50 **Conselheiros: Francisco Estigarribia de Freitas** e **Andréa Tonini**,
51 representantes do CE; **João Francisco Magno Ribas**, representante do

1 CEFD; e **Cleber Petró**, representante estudantil. Aos novos Conselheiros,
2 desejou as boas-vindas àquele Conselho e que suas presenças fossem
3 profícuas aos interesses da Instituição. A seguir, passou-se à:

4 **APRECIÇÃO DE ATAS:**

5 **ATA 693^a:** à página 10, linha 13, onde se lê: "...Decreto 22/08...", leia-se "...
6 Decreto 208...". Dessa forma, a ata foi **APROVADA** por unanimidade.

7 **ATA 694^a:** **APROVADA** por unanimidade. Após a Apreciação das Atas,
8 foram informados os processos constantes no:

9 **EXPEDIENTE:**

10 **PROC. n.º 113/07:** EDER ALVES RIBEIRO – Solicita acréscimo de
11 semestre para fins de conclusão do Curso de Ciências Sociais.

12 **PROC. n.º 141/07:** CENTRO DE CIÊNCIAS NATURAIS E EXATAS –
13 Indica relação de professores para comporem a Banca Examinadora para
14 acesso à classe de Professor Associado.

15 **PROC. n.º 144/07:** PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
16 INFORMÁTICA – Encaminha reconsideração dos critérios adotados na ficha
17 de avaliação do Edital n.º 08/2007 PIBITI/CNPq/UFSM. Na seqüência, foi
18 colocada em apreciação a Ordem do Dia. Foi solicitado que o **Processo n.º**
19 **130/07** fosse para o final da pauta, o que, foi aceito por unanimidade. Dessa
20 forma, foi dado início à:

21 **ORDEM DO DIA:**

22 **PROCESSO EM VISTAS:**

23 **PROC. n.º 100/07:** Parecer n.º 050/07 da Comissão de Legislação e Normas
24 (anexo páginas 46 e 47). Relator: Acadêmico Anderson Luiz Machado dos
25 Santos. Relatora de Vistas: Professora Jânia Maria Lopes Saldanha. Assunto:
26 COMISSÃO DE MORADIA DE PÓS-GRADUAÇÃO – Encaminha recurso
27 reivindicatório referente aos critérios estabelecidos para o deferimento do
28 cadastro sócio-econômico dos alunos vinculados à pós-graduação.
29 Inicialmente, a **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** fez a leitura do
30 Parecer de Vistas (anexo página 48). Posteriormente, o **Conselheiro**
31 **Anderson Luiz Machado dos Santos** expôs o que constava no Parecer da
32 Comissão, já que o mesmo não se encontrava dentro do processo. Após a
33 anexação do mesmo, leu sua parte final. O **Presidente Clovis Silva Lima**
34 manifestou seu entendimento de que o Parecer de Vistas era semelhante ao
35 Parecer da Comissão. O **Conselheiro Vinícius Luge Oliveira**, propôs que a
36 Relatora de Vistas retirasse seu parecer, já que o mesmo era semelhante ao
37 Parecer da Comissão, ficando assim, apenas com o último para votação. Em
38 votação, o Parecer da Comissão foi **APROVADO** por unanimidade.

39 **PROC. n.º 122/07:** Parecer n.º 048/07 da Comissão de Legislação e Normas
40 (anexo página 49). Relatora: Professora Rosani Beatriz Pivetta da Silva.
41 Relatora de Vistas: Professora Jânia Maria Lopes Saldanha. Assunto:
42 MARGARETE DULCE BAGATINI – Solicita revisão do pedido de carência
43 estudantil. A **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** apresentou o
44 Parecer de Vistas (anexo página 50), e, logo após, o relator da Comissão leu o
45 seu parecer. O **Conselheiro Anderson Luiz Machado dos Santos** disse que,
46 assim como o último processo, assegurou que seriam revistos os critérios para
47 seleção, acreditava que pudesse ser revisto, também, o caso em pauta. A
48 **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** disse ser aquela, uma decisão
49 sábia. Entretanto, ocorria que, no primeiro caso, o que se quer, era que a
50 PRAE revisse novamente os critérios. Na avaliação do primeiro caso, já havia

1 critérios estabelecidos. Com base naquilo, entendia que o pedido devia ser
2 indeferido. O **Conselheiro José Francisco Silva Dias** falou que a colocação
3 do Acadêmico Anderson Luiz Machado da Silva foi bem feita, porque na
4 realidade o caso dessa aluna, podia ser “sanado”. Primeiramente, estava se
5 tentando construir juntamente com aquele Conselho, uma resolução mais
6 clara. Essa moça recebia bolsa da CAPES desde o ano passado, e ela
7 mandava essa bolsa para casa. Então, ela continuava com o direito que tinha
8 de carente, porque, com certeza, a família não sairia da carência com a bolsa
9 da CAPES. Mas isso eram questões que deviam estar claras nas resoluções.
10 Em votação, o Parecer da Comissão foi **APROVADO** por vinte e oito votos a
11 treze. O **Conselheiro João Francisco Magno Ribas** chegou a sessão antes
12 da votação.

13 **PROC. n.º 124/07:** Parecer n.º 045/07 da Comissão de Legislação e Normas
14 (anexo página 51). Relator: Professor Ivan Zolin. Assunto: MARIA AMÉLIA
15 ROTH – Requer reconhecimento de titulação. Não houve manifestações. Em
16 votação, o Parecer da Comissão foi **APROVADO** por unanimidade. A
17 **Conselheira Maria Amélia Roth** retirou-se da sala durante a votação, por
18 ser a parte interessada no processo.

19 **PROC. n.º 128/07:** Parecer n.º 046/07 da Comissão de Legislação e Normas
20 (anexo página 52). Relator: Professor Ivan Zolin. Assunto: AMARO
21 BORGES MOREIRA FILHO – Solicita reconhecimento de titulação para
22 fins de Progressão Funcional. Não houve manifestações. Em votação, o
23 Parecer da Comissão foi **APROVADO** por unanimidade.

24 **PROC. n.º 132/07:** Relator: Professora Juçara Terezinha Paranhos. Assunto:
25 MARIO SABOIA BANDEIRA DE MELLO NETO – Solicita quebra de pré-
26 requisito da disciplina de Melhoramento Vegetal (FTT 1007) para cursar a
27 disciplina de Agricultura Especial. Após a leitura do Parecer da Comissão, o
28 **Conselheiro Pedro Sérgio da Silveira** pediu Vistas ao Processo. O
29 **Presidente Clovis Silva Lima** consultou o plenário no que tangia a
30 interrupção da sessão por cinco minutos, já que a imprensa encontrava-se no
31 local, em função da pauta ser bastante importância.

32 **PROC. n.º 133/07:** Parecer n.º 049/07 da Comissão de Legislação e Normas
33 (anexo página 53). Relator: Professor Mário Kurtz Filho. Assunto: CURSO
34 DE FISIOTERAPIA – Solicita antecipação da data de colação de grau da 49ª
35 turma de formandos do Curso de Fisioterapia. Houve concordância e a
36 interrupção foi feita. Após breve esclarecimento, o Parecer da Comissão foi à
37 votação, sendo **APROVADO** por unanimidade. A **Conselheira Rebeca
38 Bruno da Silva Seixas** não se encontrava na sala por ocasião da votação.

39 **PROC. n.º 137/07:** Parecer n.º 047/07 da Comissão de Legislação e Normas
40 (anexo página 54). Relatora: Secretária. Executiva Beatriz Rigon. Assunto:
41 CURSO DE DIREITO – Solicita antecipação da formatura da turma 2007/1
42 para 03/08/2007. Não houve manifestações. Em votação, o Parecer da
43 Comissão foi **APROVADO** por unanimidade. A **Conselheira Rebeca
44 Bruno da Silva Seixas** não se encontrava na sala por ocasião da votação.

45 **PROC. n.º 130/07:** Discussão de Plenário. Assunto: Encaminha Projeto de
46 Resolução que institui o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e
47 Social na UFSM. Foi solicitado, pela Presidência, o encaminhamento, por
48 parte das comissões, para posterior início das discussões de plenário. O
49 **Conselheiro Raul Ceretta Nunes** procedeu à leitura dos documentos
50 constantes no processo (anexo páginas 55, 56, 57 e 58), pois após três

1 reuniões das comissões, não se fazia possível a elaboração de um parecer, por
2 falta de consenso. Os seguintes os documentos eram: memo 237/2007 –
3 PROGRAD, de 02 de junho de 2007..... Após esse relato, foram abertas as
4 discussões. O **Conselheiro Anderson Luiz Machado dos Santos** fez um
5 resgate histórico de como o Movimento Estudantil se posicionava sobre o
6 tema, bem como, um resgate histórico das próprias Ações Afirmativas. Disse
7 que os estudantes, desde 2006, aprovaram em congresso estudantil, a
8 deliberação para defender as cotas sociais e raciais. A partir de então vinha
9 buscando participar dos diversos espaços, os quais discutiam sobre esse tema,
10 tentava buscar construir articulações com os movimentos sociais, sobretudo,
11 com o movimento negro, pois acreditava que era fundamental construir uma
12 nova idéia de universidade, onde se pensasse nas mazelas da sociedade
13 brasileira. Remetia um pouco ao histórico das Ações Afirmativas, em nível
14 mundial, a primeira vez que se pensou em estabelecer um sistema em que se
15 pensasse em políticas diferenciadas para uma parcela da população foi na
16 Índia, logo após a primeira guerra mundial. Mesmo havendo divergências,
17 aqueles que acreditavam que era necessário esse mecanismo foram adiante e
18 conseguiram estabelecer. Posteriormente, iriam ver aquela política na década
19 de sessenta, nos Estados Unidos, pautada principalmente pelo Movimento
20 Negro norte-americano, sobretudo, pela grande exclusão que os negros
21 possuíam naquela sociedade. No Brasil, o Movimento Negro pós-abolição da
22 escravidão estava organizado durante todos os séculos XX e XXI e vinham
23 pautando a exclusão que aquela grande parcela da população sofria e vinham,
24 também, buscando a contribuição para medidas que transformassem aquela
25 sociedade, como um todo, mas que, sobretudo, enxergasse sua negritude.
26 Nesse sentido, houve a Frente Popular Negra, na década de trinta, que foi
27 fortemente reprimida pela ditadura “varguista”. Posteriormente, na década de
28 sessenta, houve o Grupo Palmares, o Movimento Negro Unificado contra a
29 discriminação racial, a partir de 1978, até chegar-se ao Movimento Negro em
30 atuação, e que vinha discutindo essas políticas. O Estado brasileiro
31 participava desde 1968. Participou da I Convenção da ONU contra todas as
32 formas de discriminação e preconceito. Em 2001, participou de mais uma
33 convenção da ONU contra todas as formas de discriminação e preconceito e
34 reconhecia o racismo enquanto um crime à humanidade. Já se tinham várias
35 experiências de Ações Afirmativas na sociedade em que se vivia. Por
36 exemplo, quando eram reservados vinte por cento de vagas, dos concursos
37 públicos para portadores de necessidades especiais, quando se reservam
38 vagas para as mulheres, na sua participação da vida política. Também já se
39 tinham políticas para as comunidades negras, sobretudo, com o Projeto Brasil
40 Quilombola, com a lei n.º 10639 que buscava instituir nas escolas públicas o
41 estudo da história e da cultura afro-brasileira. Essas ações buscavam se
42 embasar numa teoria da justiça, que compreendia a necessidade de se ter uma
43 justiça compensatória e distributiva. Compensatória no sentido de se dar
44 oportunidades, e reconhecer uma história de exclusão que era oriunda de uma
45 sociedade, e distributiva no sentido de desconcentrar aquilo que era de
46 direito, que se tornava privilégio de poucos, como era o caso da educação em
47 nosso país. Tanto que, hoje no ensino superior brasileiro, apenas dez por
48 cento dos jovens conseguiam ingressar na universidade. Diria que expansão
49 de vagas era necessária, mas também era necessário se pensar em
50 mecanismos que fizessem refletir a sociedade brasileira dentro da

1 universidade, compreendendo que a universidade era a parcela da nossa
2 sociedade. Não estava a par dela, mas sim, tinha reproduzindo muito das
3 estruturas dessa sociedade, e necessitava apontar para um modelo de
4 universidade que rompesse com essa estrutura e que se voltasse para todas
5 essas contradições que estavam inerentes a essa sociedade. Era na perspectiva
6 da inclusão e da diversidade que se pensavam as Ações Afirmativas como um
7 todo. E tinha-se destacado entre essas Ações Afirmativas, as cotas. Ali, em
8 Santa Maria, o Movimento Negro vinha pautando esse debate, sobretudo o
9 debate da educação, e, desde o ano passado vinha realizando os primeiros
10 debates. Valia ressaltar que se tinha ali, no ano passado, a presença de
11 Matilde Ribeiro, que era a ministra, que era secretária da Secretaria de
12 Políticas e Promoção da Igualdade Racial, que tinha o status de ministério do
13 Governo Federal, e a partir de então se conseguiria dar uma dimensão maior
14 àquele debate. Participou de inúmeros espaços. A própria Universidade
15 realizou através da Observatória Afirme?????, no ano passado, o I
16 Seminário Internacional de Políticas de Ações Afirmativas e Ensino Superior.
17 Ultimamente, realizaram-se mais três debates na UFSM. Também o CCNE,
18 realizou, naquela semana, onde se contou com a participação de várias
19 pessoas. Mas mesmo assim, se entendia que a construção daquele projeto
20 poderia ter se dado de maneira mais democrática, com certeza. Isso sempre
21 era possível e as críticas eram passíveis. Mas se acreditava que era necessário
22 voltar os olhos para a realidade daquela sociedade e, por conseguinte, pensar
23 nas ações. Era através daqueles debates, que vinha participando, e acreditava
24 que poderiam ter participado ainda mais, mas as condições organizativas não
25 permitiram. De qualquer forma, os estudantes se colocavam favoráveis a
26 essas políticas por todas essas premissas que estavam intrínsecas nas suas
27 perspectivas. O **Presidente Clovis Silva Lima** lembrou que eram permitidas
28 duas participações por Conselheiro num espaço de cinco minutos. Comentou
29 que não havia sido aplicado aquele procedimento, mas gostaria que os
30 Conselheiros usassem o bom senso e observassem a norma. O **Conselheiro**
31 **Jorge Luiz da Cunha** falou que a necessidade de discutir uma política de
32 Ações Afirmativas, na UFSM, nasceu em março de 2006, numa conversa
33 muito longa com o Reitor e o Vice-Reitor, quando foram avaliadas as
34 movimentações em torno disso, bem como, as experiências já realizadas em
35 universidades brasileiras, especialmente no sudeste do país, desde 2004. E,
36 também, em resposta a questionamentos feitos pelos movimentos sociais e
37 pelos movimentos negros. Em maio, decidiu-se pela nomeação de uma
38 comissão executiva, de dois juristas, que deveriam preparar uma minuta,
39 depois de aprofundar a discussão, que deveria, oportunamente, se encaminhar
40 em maio de 2006, neste Conselho. Foram nomeadas as professoras doutoras
41 Deise Ventura e Jânia Saldanha. Em maio, foi realizada a conferência com a
42 Ministra Matilde Ribeiro, da Secretaria de Políticas e Promoção de Igualdade
43 Social, como parte de todas essas atividades; em setembro, depois de
44 instalado o Observatório Afirme sobre as questões de Ações Afirmativas com
45 a perspectiva da reserva de vagas para pobres excluídos, negros afro-
46 brasileiros, se realizou o primeiro seminário, em que foram trazidas a Santa
47 Maria, todas as experiências realizadas no Brasil, inclusive, a experiência da
48 UNICAMP que não adotava a política de reserva de vagas, ou seja, o
49 contraditório já se fazia presente desde o início das discussões. Para aquele
50 seminário de 2006, foram convidados nominalmente (pessoalmente), todos os

1 docentes e servidores técnico-administrativos e os representantes do
2 movimento discente. Em setembro, a pedido dos movimentos sociais e do
3 movimento negro, foi criada uma comissão consultiva para enriquecer a
4 discussão. Em dezembro, essas duas comissões, entregaram a primeira
5 versão, que incluía o Ensino Médio e Tecnológico. Sendo também, que a
6 mesma acatou uma série de sugestões do movimento negro, no que dizia
7 respeito a alguns detalhes, algumas expressões usadas, tecnicamente, dentro
8 da proposta. Em Janeiro, foi um mês de recesso, que se juntou com os
9 recessos de Natal e Ano Novo, sendo também, o mês do vestibular, aquele
10 mês em que muitos docentes e servidores técnico-administrativos usufruem
11 suas férias. Por causa disso, em 06 de fevereiro de 2007, foi encaminhado a
12 todas as direções de centros, sindicatos docentes e aos representantes
13 discentes, bem como, ao sindicato dos técnico-administrativos, a proposta de
14 dezembro, com a recomendação de que a mesma fosse amplamente discutida,
15 em todos os colegiados, e o mais amplamente divulgado. O prazo dado foi 21
16 de abril, tendo sido estendido a quem solicitou a extensão do mesmo, até o
17 seminário programado para o dia 30 de maio. No final de maio, foram
18 convidados os representantes dos conselhos de todas as unidades para que
19 apresentassem as posições dos centros e da unidade acadêmica, e as
20 discutissem nesse seminário. Como havia sido levantado que as principais
21 objeções descritas foram sobre a constitucionalidade ou sobre a oportunidade
22 política e social, nesse seminário, foram trazidos os juízes federais da quarta
23 região federal do RS, que, eventualmente, seriam os responsáveis por
24 responder a qualquer questionamento sobre a constitucionalidade do que se
25 discutia naquele dia no Conselho. Também foi convidado a participar, um
26 antropólogo da UFBA, para discutir a questão da oportunidade social e
27 política da implantação de Ações Afirmativas com a reserva de vagas. Como
28 resultado desse seminário, no dia 04 de junho, a PROGRAD encaminhou
29 esse processo ao Conselho e, numa primeira discussão, quando já os
30 presidentes das comissões sabiam do processo daquele Conselho, houve a
31 solicitação de maior discussão. E aí, no dia 16 de junho, foi realizada uma
32 grande conferência, em que, pessoalmente, todos os Conselheiros foram de
33 um modo especial convidados. As comissões encaminharam várias demandas
34 e informações que foram todas completadas na medida em que o professor
35 presidente da CEPE estava relatando. Por que as Ações Afirmativas, na
36 UFSM, foram encaminhadas daquela maneira? Uma das primeiras questões
37 levantadas, já no início de 2006, que se discutia era a respeito se essa não era
38 uma questão que deveria ser encaminhada pelo Movimento Negro ou pelos
39 Movimentos Sociais. Após discutir isso profundamente, se definiu que, se a
40 Universidade Federal de Santa Maria, uma universidade pública, que tinha
41 proprietários, que eram os brasileiros, que sustentam a universidade, e que,
42 por causa disso, ela devia representar toda a sociedade, então ela devia
43 representar, também, as demandas da sociedade. E o problema dos,
44 eventualmente, atingidos por uma política de Ações Afirmativas, que eram os
45 estudantes de escolas públicas, os afro-brasileiros, as pessoas portadoras de
46 necessidades especiais e os indígenas, essa não era uma questão dos
47 eventualmente atingidos, essa era uma questão de toda a sociedade. Então,
48 não poderia ser tratada ali dentro, por um ou outro grupo, mas pela Instituição
49 como um todo. E aí, o Magnífico Reitor decidiu que ela seria encaminhada
50 institucionalmente e, por isso, ela ganhou essa forma. Porque ela interessava

1 a todos os brasileiros, portanto, interessava a toda a Universidade, ou seja,
2 todas as limitações e problemas sociais lá fora, diziam respeito não aos
3 atingidos, mas à sociedade inteira, que quando se envolvia com sua discussão
4 e superação, tornava-se melhor. E esse era, então, o fundo político, a razão de
5 encaminhar assim, a questão. E por que discutir isso na UFSM, já que, entre
6 as universidades brasileiras, era a que apresentava as melhores condições de
7 permanência, de acesso, e assim por diante. No que dizia respeito à
8 participação de estudantes pobres indicados ali pela reserva de vagas para
9 estudantes oriundos de escolas públicas, apesar de se ter sessenta e três por
10 cento de estudantes oriundos de escolas públicas na UFSM, essa distribuição
11 entre cursos era muito ruim, chegando a oitenta por cento nas licenciaturas
12 noturnas, com grande evasão, e chegava a cerca de vinte e cinco por cento em
13 cursos de grande demanda. Então, havia uma distribuição que não era
14 igualitária entre os cursos, e por isso, a necessidade de reservar vagas, o que
15 permitiria ter uma participação maior de estudantes pobres vindos de escolas
16 públicas nesses cursos de maior demanda. Por que dez por cento iniciais de
17 vagas reservadas eram para afro-brasileiros, ou seja, aqueles indicados pelo
18 IBGE como negros e pardos, e com o acréscimo de um por cento até alcançar
19 quinze? A UFSM tinha naquele momento, segundo os dados do vestibular de
20 2007, cerca de um e meio por cento de participação de afro-brasileiros, e a
21 participação daquele segmento na população brasileira era de quarenta e sete
22 por cento, e na população regional era cerca de quatorze por cento. E por que
23 PNEs (portadores de necessidades especiais)? Doze por cento dos nossos
24 irmãos brasileiros, e no Rio Grande do Sul em algumas regiões, isso
25 alcançava quatorze por cento, eram pessoas com necessidades educativas
26 especiais. E tinham-se quatro pessoas com necessidades educativas especiais,
27 como estudantes da UFSM, num universo de quinze mil. E por que tratados
28 indígenas em separado? Porque era outra cultura. E trazê-los para a
29 universidade não significava aculturá-los. Por isso, as Ações Afirmativas
30 propostas, naquele momento, indicavam a possibilidade de discutir com essas
31 comunidades os seus interesses e as suas necessidades. Por isso, as Ações
32 Afirmativas encaminhadas tinham essa forma, esse fundo e essas razões. A
33 **Conselheira Beatriz Rigon** disse que quando foi eleita representante dos
34 servidores, obteve uma votação de quase setenta por cento. No início, era
35 contra, porque entendia ser uma questão mais social do que racial, e dentro
36 dos próprios conhecidos afro-brasileiros, tinham alguns que também eram
37 contra. Posteriormente, com maiores informações, e pensando seriamente
38 acerca das questões raciais e sociais, chegou a conclusão sobre a falta de
39 oportunidade. Pobre ou não, faltou oportunidade a eles. Pensava que no
40 momento em que se concedesse essa oportunidade a eles, eles retornariam
41 com a capacidade que obtiveram naqueles cursos, intelectual e produtiva, e
42 retornarão à comunidade. Então, seu voto como representante de servidores é
43 a favor. O **Conselheiro Francisco Estigarribia de Freitas** referiu-se ao dia
44 de sua posse neste Conselho, dizendo que a vida é assim mesmo, não se
45 escolhe o momento de tomar decisões. Disse não estar aqui, representando a
46 si mesmo, mas como representante do Centro de Educação, onde esse tema
47 não foi amplamente discutido. Disse que, inclusive, foi enviado um
48 documento, datado de 30 de março de 2007, com algumas considerações.
49 Falou que não houve uma ampla discussão por ter sido o período de férias.
50 Inclusive foi enviado um documento, solicitando a ampliação do prazo, para

1 que fosse possível aprofundar a discussão no Centro de Educação, o que foi
2 negado. Lendo a minuta de resolução, que foi apresentada, teria algumas
3 considerações a fazer, a partir do documento proposto pelo Centro de
4 Educação. E uma delas, que foi encaminhada, era que a resolução
5 considerava o PEIES como um instrumento de inclusão, e se questionava, se
6 isso realmente era um instrumento de inclusão. Outra questão, que era do
7 acesso, no capítulo I, como ficaria articulado com a comunidade, visando
8 construir formas de promover pessoal, intelectual e profissional? Que
9 também, não lhe parecia que nessa nova versão estivesse contemplado. A
10 permanência, que era do capítulo II, no seu artigo 9º, pelo menos na versão
11 anterior e naquela também, não estava clara a questão das tutorias que iriam
12 contemplar os estudantes portadores de necessidades especiais, como
13 intérprete de libras, e como seria feito o acompanhamento desses alunos.
14 Parecia-lhe que não estava muito claro na proposta. Poderia encerrar sua
15 manifestação levantando esses pontos. Entretanto, não seria coerente com a
16 sua pessoa, ficaria por trás dessas proposições do centro de ensino que
17 representava, e, principalmente, porque essa era uma oportunidade ímpar de
18 demonstrar um pouco mais do que se pensava sobre tudo que tinha
19 acontecido dentro da Instituição. Então, seu ponto de vista naquele assunto,
20 não se tratava de ser contra ou a favor, pois se tomassem a constituição, onde
21 tratava dos direitos e garantias fundamentais, se isso fosse cumprido, talvez
22 não fosse necessário estar-se naquele dia, discutindo a questão das cotas. A
23 constituição era bem clara, artigo 5º: “Todos são iguais perante a lei. Sem
24 distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos
25 estrangeiros residentes no país a inviabilidade do direito à vida, à liberdade, à
26 igualdade e à propriedade nos termos seguintes: ...” Se isso fosse cumprido,
27 parece-lhe que não seria necessário estar discutindo as cotas. Porque se
28 estaria reconhecendo essa necessidade. Nesse sentido, entendia que a questão
29 das cotas, no ensino público superior, ia além de simpatias, de posições, de
30 ser contra ou a favor, uma vez que não seria com a adoção de cotas, no seu
31 ponto de vista pessoal, que se ia recuperar o etnocídio praticado tanto na
32 América como, especialmente, no Brasil. Muito menos poderia inferir que o
33 etnocídio fosse uma dívida social. Nesse sentido, o que seria discutir as cotas,
34 ou a Ação Afirmativa na Universidade? Inicialmente, ela apontava
35 minimamente para que a Comunidade Universitária se dispusesse,
36 efetivamente, a questionar a situação atual em que viviam negros, índios,
37 portadores de necessidades especiais, como dívida a ser paga por uma política
38 onde se pudesse enfrentar, realmente esse problema. Se o problema não fosse
39 enfrentado de “cara limpa” de “peito aberto”, o reconhecimento disso, ou no
40 mínimo, seria um desrespeito com os próprios extratos da população marcada
41 por esse etnocídio. Se não se enfrentasse de “cara limpa”, se estaria
42 mascarando isso. Num segundo momento, acreditava que precisaria haver
43 uma disposição da Comunidade Acadêmica, para essa discussão. Queria se
44 debruçar sobre essa questão de cotas, somente com um ajuste de contas, a
45 partir da ativação da noção de raças levaria a Universidade a se colocar,
46 arrogantemente, como uma experiência de vida que melhor poderia acontecer
47 com essas pessoas. E será que a Universidade, simplesmente por chegar-se a
48 ela, representaria uma solução na vida de cada um? Quem garantiria, que
49 cada um, com diploma iria ter lugar, por exemplo, no mercado de trabalho?
50 Porque as políticas estavam, praticamente, voltadas para o mercado de

1 trabalho. Quem garantia? Seria um título? Não. Parecia-lhe que não. Parecia-
2 lhe que quem garantia postos de emprego era o capital. Entretanto, não se
3 discutia muito a divisão de renda no país. A concentração da maior parte da
4 renda nas mãos de uma minoria gritante dessa população. Realmente ficava
5 preocupado se discutir cotas, e se nos atacarmos em contra ou a favor das
6 cotas, se estava querendo suplantar o abismo que nós mesmos construímos
7 entre quem mandava e quem era mandado. Será que realmente se estava
8 querendo suplantar isso? Será que as cotas tinham esse potencial? De reverter
9 esse excesso do mundo real? De que mundo real estava falando? O mundo
10 real de uma universidade, que, por exemplo, vivia efetivamente, de
11 professores substitutos. E que, no seu ponto de vista, provocava precariedade
12 do ensino da universidade. Um outro problema sério no seu ponto de vista
13 era, por exemplo, a adoção de monitorias gratuitas para os estudantes. Para
14 ele, isso era gravíssimo, porque era dizer que o trabalho não precisava ser
15 remunerado. Outro ponto que lhe parecia grave, e devia ser enfrentada, era a
16 questão de muitos professores terem que tirar dinheiro do bolso para poderem
17 ir aos congressos. E depois, era cobrada produção intelectual. Será que essas
18 situações não influenciavam, ou não iriam influenciar naquela necessidade,
19 que não se nega, da expansão do ensino superior? Mas será que era assim que
20 se desejava a expansão do ensino superior? Será que era daquela forma que
21 se estava propondo? Será que era assim que se estava pensando o ensino
22 superior no atual contexto? Será que era criando, constantemente, ações para
23 fazer frente à política, diria até, populistas, que se iria resolver os problemas?
24 Ficava muito preocupado com isso e, evidentemente, queria deixar muito
25 claro. Não se tratava de ser contra ou a favor, porque legalmente, parecia que
26 não tinha problemas, não era essa a questão, que até a lei maior já dizia que
27 tinha de ser inserido. Então, parecia-lhe que encaminhar por essa discussão,
28 do contra ou a favor, parecia-lhe mais um equívoco e iria colocar uns contra
29 os outros, como se isso fosse resolver o problema, porém iria esconder um
30 problema maior, que era o atendimento dessas pessoas posteriormente. O
31 **Presidente Clovis Silva Lima** voltou a ressaltar a possibilidade de duas
32 participações em cada processo, isto é, os dez minutos não poderiam ser
33 atingidos por apenas uma participação. O **Conselheiro Getúlio Rocha**
34 **Retamoso**, dirigindo-se ao Professor Reitor, disse que gostaria como sempre
35 tinha sido feito, que fosse aberta mão da rigidez do regimento, e pelo menos
36 em relação à palavra, em relação ao tempo concorda... pediria para que as
37 pessoas pudessem se manifestar, até porque, para atentar-se bem para a
38 maneira como foi construída essa proposta de resolução, uma era o mérito,
39 outra era a resolução e a outra era a discussão da proposta. Tinha certas
40 restrições à proposta que foi feita, e como foi construído esse documento,
41 inclusive pela representação estudantil, o Acadêmico Anderson Machado dos
42 Santos, que também entendia que se necessitaria de mais tempo para discutir
43 e construir essa proposta. As comissões consultivas, e chamaria comissão
44 consultiva a que foi nomeada pelo Professor Raul Ceretta Nunes quando leu a
45 documentação do processo, em termos de processualística, não tinha as atas
46 dessas reuniões. Os pareceres? Tinha um que havia sido anexado naquele
47 momento, às vésperas de subir para aquele Conselho. E também em relação à
48 comissão executiva, formada por duas pessoas. Então, passava a impressão
49 de que foi muito pouco discutido. E, na realidade, não só passava, como se
50 tinha a real sensação que isto foi um sentimento seu, pois não conseguia ver e

1 tinha uma dificuldade enorme em enxergar, de que aquela proposta tratava-se
2 de uma proposta de Administração. Porque em relação aos próprios pró-
3 reitores, que não iria nomear, pois foi pouco discutido entre os próprios
4 membros da Administração Central da Instituição. Quando foi aos centros,
5 em 09 de fevereiro e retornou em 30 de março, falou que aquilo estava no
6 processo e o retorno dos centros se deu até, no máximo, 03 de abril, uma vez
7 que o prazo dado pela pró-reitoria foi 30 de março. Então, defendia e iria
8 começar a defender desde já que o debate estava posto e estava bom, estava
9 interessante e que era para isso voltar aos centros, com um propósito de
10 diligência daquele Conselho, para que fosse, agora sim, amplamente
11 discutido e que a Administração como um todo também assumiria uma
12 posição unívoca, porque isso, não passava nem mesmo dentro da própria
13 resolução. A outra discussão que tinha que se estabelecer era a resolução
14 propriamente dita, que não era o debate para um dia, se fosse esse o
15 encaminhamento a ser dado. Estava propondo como encaminhamento, que
16 retornasse aos centros, e aí sim, se fizesse uma ampla discussão nos centros, o
17 que não foi feito pelo inoportuno da época, pelo prazo dado, que se ouviu nos
18 colégios, porque o pedido como Comissão de Legislação e Normas e de
19 Ensino, Pesquisa e Extensão do Conselho foi solicitada à manifestação pelo
20 menos, devido à urgência, da própria coordenadoria. Não veio sob o
21 argumento de que não estava subordinada à Pró-Reitoria de Graduação. Isto
22 se sabia, mas era possível chegar à coordenadoria, via Gabinete do Reitor. E
23 o que estava sendo pedido? Uma diligência das comissões, e não foi atendida
24 com o argumento de que a mesma não estaria afetando à PROGRAD. Disse
25 não aceitar nem entender o argumento. Então, já como proposta, solicitava
26 que se ampliasse a discussão voltando aos centros, ouvindo os colégios,
27 ouvindo o CESNORS, que não quis se manifestar, mas entendia que devia
28 fazer uma manifestação formal, excluindo a UNIPAMPA, pois eram dez
29 campis, cinco afetos à UFSM e cinco afetos à UFPel. Então, talvez ela
30 mesma devesse decidir os seus destinos, assim como a UFSM, certamente,
31 poderia decidir o seu. O **Presidente Clovis Silva Lima**, dirigindo-se ao
32 Professor Getulio Rocha Retamoso, manifestou seu entendimento de que
33 houve tempo. Disse que o assunto estava em pauta, na Instituição desde
34 agosto do ano passado. Acreditava que no início, lá atrás, não houve o
35 interesse desejado para a discussão, mas aquela Administração provocou
36 discussões no sentido que pessoas se manifestaram contra, outras a favor.
37 Além disso, foram realizados seminários abertos a todos os segmentos da
38 Instituição. Então, houve sim tempo para discussão. O que não houve, salvo
39 melhor juízo, foi o interesse de algumas pessoas. Entretanto, a Universidade
40 tinha que andar, tinha que discutir, sim, provocar o debate, o diálogo.
41 Evidentemente, ali se tinha a representação da comunidade toda,
42 universitária. Se fosse o desejo de aprovar ou não aquela Administração iria
43 acatar, como sempre procedeu de maneira democrática, transparente e com
44 diálogo. Então, entendia que houve tempo. Falhas? Ocorreram. O
45 documento? Não era perfeito. Entendia que, primeiramente, tinha-se que
46 dizer se queria ou não. Num segundo momento, como queremos, de que
47 maneira? A **Conselheira Andréa Tonini** disse que o seu setor de atuação era
48 na Educação Especial. Dessa forma, vivia naquele espaço de exclusão, não
49 com pessoas negras, pardas, ou de escolas públicas, ou índios. Era um espaço
50 que por ter deficiência, eram excluídos da sociedade. Isso fazia parte da

1 história das pessoas com necessidades especiais por “n” motivos. E, os
2 negros, pardos e índios foram excluídos por motivos da sociedade, que
3 excluiu também pessoas com deficiência. Pensava que as cotas, no ensino
4 superior, era uma medida paliativa, na medida em que o processo estava na
5 educação básica por “n” motivos que levavam à exclusão. Desde a educação
6 infantil, que o reflexo, claro, se dava no ensino superior. O movimento pela
7 inclusão. Inclusão social e educacional dessa área na qual atuava, já era um
8 movimento existente havia mais de cinco décadas. E o que se conseguiu
9 naquele momento? A inclusão dessas pessoas na educação básica. Havia
10 muito custo, atualmente elas estavam incluídas e excluídas ao mesmo tempo.
11 Então, ao analisar as cotas, na Universidade, e ser coordenadora de um curso
12 que tinha uma aluna incluída com deficiência visual, e ter trabalhado no
13 ANIMA com pessoas também excluídas, desse sistema que, naquele
14 momento, era oferecido de ensino superior, atendendo na parte desses alunos
15 que apresentam necessidades especiais, percebia-se que o problema ia bem
16 mais além do que ter cotas e incluí-los nesse ensino superior. E após essa
17 inclusão, o que fazer com aquelas pessoas que estavam ali incluídas? Então,
18 entendia que o movimento da cotas era legítimo sim. Não tinha como ir
19 contra. Era de opinião que devia haver o problema, criaria esta inclusão, para
20 começar a partir para novas ações. Era necessário ousar, e era isso que
21 acontecia na educação básica, atualmente, com a inclusão dessas pessoas com
22 deficiências, que desestabilizava sim, criando uma série de questões na
23 escola, que não eram fáceis de serem trabalhadas e melhoradas. Era um
24 processo no qual se precisava crescer muito da inclusão das pessoas com
25 deficiências e, naquele momento, a discussão na Universidade dos negros,
26 pardos e índios. Por isso, pensava que era legítimo sim, tinha-se que ser
27 favorável. Mas devia ter muito cuidado com o depois, porque o processo de
28 inclusão na atual conjuntura da educação básica, dessas pessoas, recebia mais
29 críticas de aspecto negativo do que positivo. E não se poderia deixar que
30 aquilo acontecesse ali, da mesma forma, por várias razões que lá, no ensino
31 público, não estavam sendo feitas, porque já garantiram a vaga dessas
32 pessoas na educação. Então, qualidade? Muito pouco, porém a sua matrícula
33 estava sendo garantida. Então era uma reflexão de quem já estava vivendo
34 também pelo ensino superior, mas mais na educação básica da inclusão
35 dessas pessoas. Analisando a resolução, artigo 4º que tratava das
36 necessidades especiais, sua solicitação era de que fosse especificado. Porque
37 o conceito era muito genérico, entravam “n” condições, e aí, até fazia a
38 pergunta: “Que necessidades especiais eram aquelas? Eram transitórias?
39 Eram permanentes?” Devia ficar mais definido porque o “leque” era muito
40 grande e poderia causar uma série de questões futuras para essa definição. O
41 **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha**, dirigindo-se à Conselheira Andréa
42 Tonini, perguntou se seria possível fazer a partir de uma regulamentação
43 daquele parágrafo. Respondendo, a **Conselheira Andréa Tonini** disse que
44 poderia, pois definia melhor. Esclarecendo melhor, disse que “As diretrizes
45 nacionais de Educação Especial para a Educação Básica” era um documento
46 que definia, sendo legítimo porque era nosso e que definia bem o conceito e a
47 definição de quem eram esses sujeitos com necessidades especiais. O
48 **Conselheiro João Rodolpho Amaral Flores** resolveu se manifestar, porque
49 tinha algumas posições relacionadas à resolução, e até por entender que
50 aquele era um espaço para cada cidadão colocar sua opinião, do ponto de

1 vista político e não técnico. Se fosse considerado o processo histórico, cada
2 um tinha as suas razões e considerações. Em relação ao que estava colocado
3 no preâmbulo daquela resolução, pensava que, num primeiro momento de
4 manifestação, quando se falasse ali, que “o Brasil era signatário de direitos
5 humanos”. Mais adiante se colocaria “a necessidade de democratizar o acesso
6 ao ensino superior público no país”. Por fim, questionava “os princípios
7 institucionais da UFSM”. Salientou que tinha políticas de estado e políticas
8 de governo, coisas que deviam estar separadas uma da outra, segundo seu
9 ponto de vista. Ou se vivia num estado e respeitava-se à constituição daquele
10 estado e o que regia, ou cada um e cada agência do estado tomaria suas
11 iniciativas e regeria a vida da sociedade onde ela estava adstrita.
12 Considerado o que foi levantado referente à UNIPAMPA. Atualmente, ela
13 não estava totalmente aprovada e os conselhos da UFSM iriam legislar em
14 relação à mesma, que era dividida em dois campi. Um ligado à UFPel e
15 outro à UFSM. Então, imaginava-se que cada universidade brasileira criaria
16 uma regra sobre cotas, em função de eu hoje, existiam políticas de governo
17 de afirmação. Só que no seu entendimento, devia-se pensar em políticas de
18 estado. A sociedade civil organizada e era apenas uma parte daquela
19 sociedade, tinha que sinalizar, que se podia, como cidadão constatar:
20 “queremos políticas de cotas”. Que tipo de cotas? “Cotas raciais”, “Cotas
21 sociais”, “Cotas de gênero”, por exemplo, pois entendia que após essas,
22 deveriam vir outras, ou seja, todos aqueles que se sentirem no direito
23 deveriam requerer. Entretanto, a universidade era uma agência do estado e
24 era preciso ter isso muito claro. Era parte da sociedade civil. Segundo a
25 constituição, tinha que seguir precipuamente questões de Ensino, Pesquisa e
26 Extensão. Nesse sentido, imaginava que se deveria propor, para que isso
27 fosse uma regra geral, que os representantes deveriam encaminhar essa
28 questão, a partir da Câmara Municipal, Assembléia Legislativa e do
29 Congresso Nacional, para que se tivesse uma ação única no país. Por quê?
30 Porque se estava ali criando uma situação que era diferente da UFRGS, era
31 diferente da UNIPAMPA, e assim por diante. Então imaginava o seguinte:
32 num determinado momento, foi criado o PEIES ali na região. Achava uma
33 iniciativa muito interessante, apesar de ter muito marketing em cima, mas que
34 acabou servindo muito mais ao mercado do que à inclusão, pois passou a ter
35 uma difusão de cursinhos, que serviam ao PEIES e que não atendia aos mais
36 carentes, no seu ponto de vista. Agora poderia ter uma nova iniciativa, onde
37 poderia ter, por exemplo, o pré-cota I, o pré-cota II, ... e assim por diante. Por
38 quê? Porque as pessoas que ingressariam ali, o fariam por mérito. Essa era a
39 grande questão. A Universidade tinha sido meritocrática. E não se poderia
40 fugir da situação que existia. Tentava-se resolver ali na base, uma questão
41 que era da nação, através da sua representação como sociedade civil, instada
42 a adotar as políticas que coubessem ao Estado. Para isso, ele existia.
43 Finalizando disse ser favorável às cotas sociais. E, dentro daquela afirmação,
44 entendia que deveria ser repensado o PEIES, em relação a própria questão
45 das cotas sociais, só por uma contribuição que achava que ficava como
46 sugestão, tiraria... porque não cabia à Universidade os textos internacionais
47 de proteção aos direitos humanos de que o Brasil era signatário. Foi dito ali:
48 quem fazia a assinatura daquele texto foi o Estado, através dos seus
49 representantes. A necessidade de democratizar o ensino ao superior público
50 no país... Isso não cabia só à Universidade. Isso cabia ao Estado. Ele que

1 determinava isso. Deixou sugestão de rever a própria questão do PEIES. A
2 **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** disse ter sido nomeada, junto
3 com uma colega, pelo Reitor, para que estudassem o assunto e elaborassem o
4 projeto de resolução. Como toda lei, e essa era uma lei interna, e sua
5 elaboração poderia não estar da melhor forma, mas por isso, aquele Conselho
6 estava reunido. Quanto a isso, gostaria de fazer um breve esclarecimento,
7 daquele processo de sensibilização da comunidade acadêmica. Esclareceu
8 que ela e a colega que lhe acompanhou, mais um grupo de alunos bolsistas,
9 estudaram profundamente essa questão, no país e fora dele. Para após, sob os
10 auspícios da CAPES, realizar o seminário internacional, em 22 de setembro
11 de 2006. Com base nisso, foi feita ampla divulgação, pela imprensa
12 televisiva, falada, escrita e foram impressos dois mil folhinhos acerca do
13 evento. Junto com os folhinhos foram distribuídos convites a professores,
14 funcionários e conselheiros do CEPE. Na semana anterior à realização do
15 seminário, pessoalmente, ligou ao Gabinete do Reitor, pedindo que na
16 reunião do Conselho que se realizaria na sexta-feira anterior ao seminário,
17 fosse realizado convite a todos os Conselheiros da época, a se fazerem
18 presentes no seminário. O que as organizadoras tentaram fazer, foi cumprir o
19 “princípio constitucional da publicidade”. E tentaram fazer isso, da forma
20 com que hoje se tinha de divulgar aquilo que se fazia. Não saberia dizer de
21 que outro modo poder-se-ia convidar a Comunidade Acadêmica a participar.
22 Aconteceu que a presença naquele seminário foi muito boa, pois o anfiteatro
23 ficou lotado todo o dia. Mas, era certo que se sentiu a ausência de
24 professores, servidores e Conselheiros. Quando foi concluído o seminário, foi
25 feito um levantamento de todas as manifestações e dados, mas, sobretudo, o
26 estado da questão no Brasil, em outras universidades que já adotaram a
27 política de ação afirmativa. Pensou-se, no caso da UFSM, considerando toda
28 a questão, qual a formação mais razoável. Não estava dizendo que era a
29 melhor ou a definitiva. Dirigindo-se ao Professor João Rodolpho Amaral
30 Flores disse que, por isso, entendia que ele tinha razão até certo ponto, quanto
31 ao preâmbulo da resolução, quando a constituição falava de que o Estado
32 brasileiro, num dos seus objetivos fundamentais, devia erradicar
33 desigualdades, e quando ele previa igualdade entre as pessoas no artigo
34 quinto, a constituição era do Estado, não era de governos. E havia, então,
35 governos, que adotavam políticas de estado, que tentavam cumprir a
36 constituição e tinham governos que não adotavam as políticas de Estado, nem
37 aquilo que estava na constituição. Então, considerando pelas pessoas que
38 fizeram a proposta de resolução, qual era a política de Estado? A essas
39 pessoas não interessavam quem estava no governo. Que bom, se quem estava
40 no governo estava adotando políticas de Estado, que era o quê todo cidadão
41 brasileiro queria, até que a constituição fosse mudada, porque, por enquanto,
42 quem dizia o que o Estado queria era a constituição. Foi por isso que foi
43 colocada essa expressão no preâmbulo, e que os Conselheiros que não... na
44 quarta-feira quando foi debatido pela última vez no CCNE, também fazia
45 essas referências, porque eram previstas, nessa resolução, cotas para afro-
46 brasileiros, escolas públicas, pessoas portadoras de necessidades especiais,
47 vagas específicas em número e que iriam aumentando ano a ano, para os
48 índios. Disse que começaria pelos indígenas, porque as nações indígenas
49 tinham uma realidade diferente e entendia que sim, nenhuma lei poderia
50 descer às minúcias. Não era ela que dizia isso, não dava para regular tudo,

1 quando a lei era feita. A constituição não regulava tudo. E, era por isso que
2 tinha tanta lei regulando a constituição. E ali, fala-se das normas
3 programáticas da constituição. Então, quando a resolução falava nas cotas
4 para os portadores de necessidades especiais, essa era uma norma
5 programática que, claro, era muito democrática, que, então, a partir disso, a
6 universidade escutaria os órgãos que entendiam disso, para que no vestibular
7 se pudesse ter depois uma regulamentação mais específica de quem eram
8 essas pessoas com necessidades especiais? No caso dos indígenas, em que
9 falava, era claro que se a Instituição acabasse entendendo que as nações
10 indígenas, no RS, estavam muito mais para o noroeste, quem sabia o
11 CESNORS tivesse uma tarefa mais concreta a desempenhar, no que se referia
12 a isso e não as unidades sediadas em Santa Maria. Não sabia, estava apenas
13 pensando sobre isso, e dizendo que isso poderia ser regulamentado,
14 posteriormente. Quando foram previstas as cotas para as escolas públicas, e
15 na quarta-feira se manifestou dizendo por que, dentre as alternativas de
16 inclusão das ações afirmativas, foi pensado assim, e não foram criadas cotas
17 somente para as escolas públicas? Era porque, devido a estudos feitos, bem
18 como, dados estatísticos e dados que foram buscados, havia sim, socialmente,
19 diferenças entre os afro-brasileiros, ou os negros, pardos e os brancos. Os
20 brancos estavam em melhores condições sociais que os negros. E, foi por isso
21 que se colocaram as cotas para os afro-brasileiros. E foram colocadas as cotas
22 para a escola pública, porque dentre aqueles que estavam naquelas escolas no
23 Brasil, estavam lá os mais pobres da população, entre brancos, negros e
24 pardos. Por que foi pensado e foram colocados dez por cento para afro-
25 brasileiros e a comissão que acompanhou o trabalho indicou que fosse
26 avançado para quinze por cento? Por que a população afro-brasileira no Rio
27 Grande do Sul estava em torno de doze, treze por cento. Então, se foi aos
28 dados estatísticos buscar esses dados, como muitas universidades fizeram. E
29 por que, especificamente para os afro-brasileiros? Porque os dados mostraram
30 que quarenta e sete por cento da nossa população era de afro-brasileiros; que
31 apenas dois por cento dessa população estava na universidade. Por que
32 especificamente, as cotas, para eles? Porque, conforme se referiu na quarta-
33 feira, os dados mostravam que de vinte e cinco milhões de brasileiros que
34 estavam abaixo da linha da pobreza, setenta por cento era composta por
35 negros. Por quê? Cinquenta e oito milhões estavam na linha da pobreza,
36 sessenta e três por cento era composto pelos negros. Então, foi por essa razão
37 que foi colocado esse percentual, foi colocado o percentual de cinco por
38 cento para as pessoas portadoras de necessidades especiais, abaixo, inclusive,
39 dos índices que compunham a população brasileira e vinte por cento para a
40 escola pública, considerando os dados de que nos cursos mais concorridos no
41 Brasil, que eram Direito, Administração, Odontologia, Medicina e as
42 Engenharias, ali não estavam presentes os oriundos da escola pública de
43 forma maciça. No processo que se formou, foram juntadas, pois se precisava
44 fazer essa referência naquela condição que ... não podia se furtar daquela
45 condição que era.uma jurista, então, precisava falar sobre aquilo. Na reunião
46 das comissões, uma questão levantada foi... mas o Supremo ainda não havia
47 decidido definitivamente sobre aquela questão era claro que não sabiam por
48 quê? Porque a velocidade com que as decisões judiciais eram proferidas era
49 muito diferente, por exemplo, da velocidade em que outras transformações na
50 nossa sociedade aconteciam, por exemplo, as transformações na economia. O

1 processo no Supremo não era julgado em seis meses ou um ano, pois
2 demorava. Quando era que as políticas de Ações Afirmativas começaram a
3 existir nas universidades públicas do Brasil? Em 2004, na UNB. Foi o
4 primeiro vestibular. Estamos na metade de 2007. As ações ainda não
5 chegaram no Supremo Tribunal Federal. Então, no processo que foi juntado,
6 segundo o professor referiu, foram juntadas cinco decisões de juízes
7 brasileiros, três decisões de primeiro grau, que era a instância mais “rasa” da
8 justiça brasileira, duas decisões de tribunal intermediário, antes do Supremo,
9 que era o TRF. Em todas elas e isso estava no processo, os juízes se
10 posicionaram invocando a Constituição Federal Brasileira, dizendo que as
11 universidades, primeiro, tinham autonomia para adotar políticas de Ações
12 Afirmativas, como também, para escolher o tipo de Ação Afirmativa que
13 desejavam, e, em todas elas, a Ação Afirmativa era de cotas como, por
14 exemplo, na UFPr e UERJ, e todos os julgadores acabaram dizendo que sim,
15 que era preciso reconhecer as desigualdades materiais da sociedade brasileira.
16 E quem eram os mais atingidos pelas desigualdades materiais dessa
17 sociedade, em razão de todo o processo histórico que se viveu? Eram os afro-
18 brasileiros, bem como os índios. Então, não havia uma decisão definitiva
19 ainda, com trânsito sendo julgado, ou seja, sem possibilidade de se mudar no
20 Supremo, porque não deu tempo para chegar lá. Mas podia referir que dois
21 ministros do Supremo Tribunal Federal, Dr. Joaquim Barbosa e Dr. Marco
22 Aurélio Mello, não em processos, mas publicamente, já se manifestaram
23 favoráveis à adoção dessa política de Ação Afirmativa. Registraram ainda,
24 dados fornecidos pela COPERVES, no vestibular de 2005, no Curso de
25 Administração, não havia nenhum negro; Direito Diurno nenhum negro;
26 Direito noturno, apesar de ter inscrito um; Engenharia Civil, um; Engenharia
27 Elétrica, dois; Medicina, zero; Medicina Veterinária, zero; total: de mil
28 novecentos e oitenta alunos, quarenta e três negros passaram no vestibular.
29 Pessoas com necessidades especiais – vestibular 2005 – apenas um
30 selecionado para o Curso de Direito; 2006 – nenhum selecionado; 2007 –
31 uma pessoa selecionada, com visão reduzida, para o Curso de Música.
32 Completou, colocando-se à disposição dos colegas para outros
33 esclarecimentos e deixou bem claro, como já o fez junto às comissões, que
34 apesar de ser uma das autoras dessa resolução, não tomaria, em nenhum
35 momento, para o lado pessoal, qualquer manifestação que ali fosse feita sobre
36 a mesma. Falou que ali estava, na condição de Conselheira, e,
37 democraticamente, por acreditar na democracia, nas diferenças da
38 democracia, claro que saberia aceitar a decisão daquele Conselho, que era
39 soberano, tomaria. O **Conselheiro José Fernando Schlosser**,
40 cumprimentando a todos, disse sentir-se contente por ter essa oportunidade de
41 manifestar-se, embora se sentisse um pouco intimidado. No dia anterior,
42 participou de uma reunião, onde foi procurado e recebeu um elogio de alguns
43 representantes da posição favorável. Intimidou-se, porque lhe foi dito que era
44 muito interessante ver que um professor, que não era da área das Ciências
45 Humanas, nem da Educação, tivesse uma visão sobre isso. As pessoas de
46 outras áreas, que não Humanas e Educação costumavam dedicar pouco tempo
47 à discussão de questões das áreas humanas, educacionais, sociais... e por isso,
48 se sentiu elogiado. Mas quando “pôs a cabeça no travesseiro” isso o fez
49 intimidar-se, porque se estava ali, discutindo o assunto e paralelamente havia
50 pessoas com grau de formação nas áreas Humanas e Educação, que, sem

1 dúvida nenhuma, superavam sua experiência. No dia anterior, sentiu-se
2 distinguido naquela reunião, porque foi discutido, por um bom tempo, e ficou
3 impressionado com a oportunidade que estava tendo. Gostaria de deixar claro
4 algumas posições sobre essa questão. Mas queria perder um pouco dessa
5 intimidação em função da sua atuação no Curso de Agronomia havia vinte
6 anos. Então, há vinte anos lidava com a exclusão e a carência. Sem dúvida
7 nenhuma, trabalhando com o assunto que trabalhava, que era Agricultura
8 Familiar, Mecanização da Agricultura Familiar, se estava, constantemente,
9 trabalhando com alunos da classe dos excluídos e carentes. Disse que
10 manifestou, sempre que possível, e manifestou publicamente que reconhecia
11 que tinha uma necessidade urgente de facilitar o ingresso dos excluídos nas
12 universidades públicas brasileiras. Também reconhecia que a exclusão era
13 mais ampla do que o âmbito que se estava tratando, com destaque, dentro
14 daquela resolução. E nisso, gostaria de colocar a exclusão no mais amplo
15 sentido. Exclusão da pobreza, da dificuldade, do ensino público gratuito,
16 principalmente de primeiro e segundo graus. Todavia, de certa maneira,
17 gostaria de manifestar também que lhe agredia um pouco a questão do termo
18 “inclusão racial”. Buscou colegas que trabalhavam na área de Genética e os
19 mesmos lhe proporcionaram material para que se esclarecesse que as
20 definições genéticas de “raça” modernas, não fazem com que esse termo
21 esteja tão bem utilizado. E que, “raça” se definia de outra maneira,
22 modernamente. Afinal, somos todos da mesma raça, que era a raça humana.
23 Desejava concordar com o Professor Getulio Rocha Retamoso sobre essa
24 questão da discussão e, infelizmente, discordar do seu grande amigo antigo e
25 admirado, que era o Senhor Reitor, que mais que chefe era seu amigo pessoal.
26 Não se sentiu tão participante dessa discussão. E como hoje, se tinha um
27 mecanismo, que se iria votar hoje um projeto, que era uma resolução que
28 seria lei interna da Universidade, a partir do momento em que fosse aprovada,
29 gostaria que os votantes fossem uma classe com melhor esclarecimento.
30 Então, achava que as comissões, quando não se sentiram capazes de emitir
31 um parecer e trazê-lo àquele plenário, elas pudessem ter proporcionado uma
32 discussão com o plenário, ao menos, com o âmbito dos votantes, em que
33 pudessem esclarecer melhor o âmbito dos votantes. Via uma dificuldade na
34 aplicação dessa resolução em vários aspectos. O primeiro deles era que se
35 tinha perdido, historicamente, a possibilidade de criar uma melhor
36 acessibilidade às pessoas com deficiências na UFSM. Tinha acompanhado e
37 o professor pró-reitor de ensino e pesquisa estava ali e poderia ajudar, se
38 fosse o caso, a FINEP lançou vários editais de acessibilidade e, a
39 Universidade não tinha participado desses editais. Se o Professor João
40 Rodolpho Amaral Flôres lembrasse, quando estava na administração, foram
41 até o CEFD, que era um dos centros mais afetados pela questão da
42 acessibilidade, e não conseguiram mobilizar um grupo para apresentar uma
43 proposta de acessibilidade. Em aparte, o **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha**
44 informou que no ano que passou, a Universidade recebeu o valor integral
45 destinado a cada universidade, porque apresentou, através da PROGRAD, um
46 projeto chamado INCLUIR. Este ano foi encaminhado novamente, e aí, se
47 estabelecia a prioridade, no sentido de atender pontualmente aquelas pessoas
48 com necessidades especiais que eram estudantes da Instituição onde eles
49 estavam. Este ano, até para aperfeiçoar esse sistema, foi criada a Comissão
50 Permanente de Acessibilidade, que seria instalada ainda no mês de julho, e

1 que era, naquele ano, responsável também pelo novo projeto INCLUIR.
2 Infelizmente, os valores não eram altos. No ano passado, foram oitenta mil, e
3 neste ano, também seriam oitenta mil. Mas, se iria levantar todas as barreiras
4 estruturais, e isso então, já estava encaminhado. E, esses recursos do
5 INCLUIR eram os do FINEP. Continuando, o **Conselheiro José Fernando**
6 **Schlosser** disse que não corrigia de certa maneira sua informação, porque o
7 que visualizava na prática era uma absoluta falta de acessibilidade a pessoas
8 portadoras de necessidades especiais na UFSM. Disse que não gostaria de
9 ultrapassar seu tempo, porque não tinha motivo especial para isso. Mas
10 gostaria de declarar que era amplamente favorável às cotas sociais. O artigo
11 terceiro, embora a Professora Jânia Maria Lopes Saldanha tivesse explicado
12 que somente contemplava os alunos de escola pública, como único
13 mecanismo de atingir as cotas sociais, entendia que já era um início, e era
14 plenamente justificada na universidade pública, gratuita nacional, e vinha
15 concordar com o Professor João Rodolpho Amaral Flores nessa questão.
16 Sentia-se extremamente cômodo em votar num processo como esse, se não
17 houvesse privilégios a determinados grupos de excluídos. Se fosse um
18 processo realmente amplo, para a inclusão de todas as classes sociais
19 excluídas e carentes, se sentiria mais cômodo. Dirigindo-se à Presidência,
20 disse que o capítulo dois, que tratava da permanência, com todo o respeito à
21 Professora Jânia Maria Lopes Saldanha, que liberou os Conselheiros das
22 críticas ao documento extremamente falho. Deixava para o futuro e deixava
23 em vazio toda a parte relativa à permanência dos cotistas. E criaria uma
24 possibilidade de que o que se estava pensando em inclusão, pudesse se tornar
25 um mecanismo de exclusão interno, porque no momento que não se criava
26 mecanismos claros de permanência dos cotistas e apenas dizia-se que havia
27 uma intenção de acompanhar, e no capítulo três, onde fala do
28 acompanhamento, entendia que deveria ser bastante ampliado. Em aparte, a
29 **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** disse que a comissão poderia
30 estar errada, porém, de todo modo, não era o que se via na elaboração das leis
31 em geral, se desceria muito às minúcias. Por isso, no artigo dez, foi prevista a
32 constituição, pela Universidade, de uma comissão, justamente, para elaborar
33 essas políticas de permanência. Por quê? Porque foi pensado, que a UFSM já
34 tinha muita política de permanência, política boa, reconhecida em todo o país.
35 A própria Casa do Estudante, o Restaurante Universitário, os laboratórios...
36 tinham e era uma universidade que se reconhecia esse primor da universidade
37 federal. Só que era sabido, que caso essa resolução passasse, era preciso
38 aprimorar e investir mais ainda em permanência. Entretanto, a comissão
39 entendia que não caberia a ela regulamentar na resolução. Mas caberia à
40 universidade, por seu órgão competente, estabelecer políticas específicas de
41 permanência para portadores de necessidades especiais, indígenas, oriundos
42 de escolas públicas... Complementou dizendo aceitar a crítica. O **Conselheiro**
43 **José Fernando Schlosser** concordou com a explicação da Professora Jânia
44 Maria Lopes Saldanha, e manifestou seu entendimento de que essa resolução
45 não deveria ser ampliada naquele item. Todavia considerava imprescindível,
46 para a aprovação, que ela deveria estar acompanhada de uma resolução em
47 que aquele Conselho já tivesse claro, quais os critérios de permanência e
48 acompanhamento, já que estava criando uma cota. Concluindo, disse que
49 houve colegas que lhe precederam, com brilhantismo em suas exposições e
50 sentia-se, de certa maneira, contemplado por muitas das observações. Apenas

1 fez um raciocínio, baseado no comentário do Professor João Rodolpho
2 Amaral Flores, em que aquele Conselho, tendo aprovado aquela resolução,
3 deveria chegar ao final do período de incremento gradual das cotas, com
4 quarenta por cento de reserva de vagas a cotistas, sendo que considerava que
5 o âmbito de abrangência daquela resolução, que tinha um papel fundamental,
6 mas também emergencial, deixaria fora desses quarenta por cento, e teriam
7 que ser agregados ao longo do tempo em que se fosse melhorando como
8 instituição interessada no ajuste social das desigualdades, teria que se
9 considerar um aumento desse percentual para outros excluídos, e que,
10 seguramente faria com que a UFSM fosse uma universidade,
11 prioritariamente, para os excluídos. Isso era altamente positivo, porque se
12 poderia ter no futuro a Universidade Federal de Santa Maria, com uma
13 distribuição das suas vagas, exclusivamente, para excluídos. Se houvesse a
14 felicidade de alcançar todos os excluídos, principalmente os excluídos
15 sociais, ficariam bastante contentes. Agradeceu aos seus antecessores, que
16 segundo ele, fizeram manifestações muito mais brilhantes que a sua. Porém,
17 não gostaria de deixar essa preocupação sobre a questão de que com essa
18 resolução não se chegou à resolução plena da inclusão dos carentes e
19 excluídos a UFSM. O **Conselheiro Pedro Sérgio da Silveira** disse que todos
20 ali tinham consciência, que historicamente, o Movimento Estudantil lutava
21 em defesa da Educação Pública, da Universidade Pública, gratuita e de
22 qualidade. Lutava por assistência estudantil, por políticas de permanência e
23 lutava, também, pela ampliação de vagas e recursos na universidade, pois
24 entendia a educação como um direito de todos e um dever do Estado, por
25 conseguinte, um dia, o vestibular deixaria de ser um instrumento de exclusão
26 social, para que todos aqueles que tivessem interesse em entrar numa
27 universidade, pudessem fazer isso, por uma opção pessoal e não estarem
28 excluídos da universidade por falta de opção. Mas se sabia, que aquele dia
29 estava ainda muito longe e a luta estudantil continuava. Mas era nesse sentido
30 que se ressaltava a necessidade e a importância que tinha a democratização
31 do acesso ao ensino superior, com políticas mais imediatas, de ações
32 afirmativas. Porque estudos já mostravam que a ascensão social no Brasil,
33 passava quase que necessariamente pelo acesso ao ensino superior e tinha
34 políticas de permanência. Para que se pudesse superar esse atual estágio de
35 sub-representação de negros, indígenas, portadores de necessidades especiais,
36 dentro da universidade ... até dispõe de alguns dados como, por exemplo, no
37 Relatório de Desenvolvimento Humano – Brasil 2005, racismo, pobreza e
38 violência – de que no ano 2000, o percentual de homens negros, com mais de
39 trinta anos de idade, que tinha diploma de graduação, que era dois vírgula
40 sete por cento, era inferior ao mesmo dado registrado para os homens brancos
41 em 1960, há quarenta anos atrás, que era de três por cento. Então, para que se
42 pudesse superar esse estágio de sub representação, que fazia com que
43 atualmente, menos de um por cento dos docentes do ensino superior fossem
44 negros, que ficava claro pela própria representação daquele Conselho na sua
45 opinião. Então, o que de fato, o Diretório Central de Estudantes trazia para
46 este Conselho, e para que, de fato, a Universidade fosse a expressão do povo
47 brasileiro, fosse uma universidade democrática e popular havia necessidade
48 de implementar o Programa de Ações Afirmativas. Disse que ficava feliz, por
49 aquela discussão estar sendo realizada neste Conselho, porque já estava mais
50 do que na hora. Acreditava que para avançar no debate, a política de Ações

1 Afirmativas deveria ser aprovada para o vestibular de 2008. A partir daí,
2 dever-se-ia detectar os problemas e melhorar o programa. O **Conselheiro**
3 **Mário Kurtz Filho** trouxe a inquietação, que para ele era muito preocupante,
4 pelo seguinte: assistiu à palestra do Professor José Jorge da UNB, onde foi
5 colocada a atual situação, que era uma elite, que era citada nominalmente,
6 dizendo que os doutos eram os responsáveis pela situação da sociedade
7 brasileira. Disse que sua origem era o CCS e trabalhava no CCR. No balcão
8 da coordenação de curso tinha contato com docentes e discentes e desde
9 novembro, quando assumiu como representante no CEPE, já ciente das
10 discussões a respeito das cotas, tinha conversado com seus colegas docentes e
11 com os alunos. Durante seus dez anos de professor, até agora, deviam ter
12 passado por ele, em torno de novecentos alunos, e teve apenas três alunos
13 negros e não discordava que a “pobreza brasileira tem cor”, e ninguém ali era
14 insensível a isso. Mas o que sentiu de problemático, dentro dos dois centros
15 em que convivia era que somente via que era unânime o favorecimento das
16 políticas de cotas e, principalmente, das cotas raciais, aquelas pessoas que
17 foram devidamente informadas, aqueles que, mal ou bem assistiram às
18 palestras ocorridas. Acontecia que a participação das comunidades docente e
19 discente era pequena. Percebia, naquele momento, as consultas que fazia,
20 privadamente, na coordenação, que o corpo docente das áreas das rurais,
21 embora o CCR fosse favorável à política de cotas, o CCS era contra a política
22 de cotas, os corpos docente e discente, com os quais teve contato, era de uma
23 minoria a favor da política de cotas raciais. Cotas sociais há uma
24 preponderância, um predomínio de aceitação. Entendia que esse candidato
25 selecionado através das cotas raciais, chegando à Instituição, sofreria uma
26 dupla discriminação, com certeza. Porque o corpo docente da Instituição não
27 estava preparado ou não iria aceitar...ele aceitaria se fosse aprovado. Assim
28 como a Professora Andréa Tonini já percebia essa discriminação, porque não
29 havia uma... dentro dos alunos portadores de necessidades especiais, um
30 determinado preconceito do corpo docente. Esse aluno que entrasse com as
31 cotas iria sofrer discriminação tanto do corpo discente, dos seus colegas,
32 quanto do corpo docente que iria entender que ele foi classificado no
33 vestibular como uma pessoa menos qualificada, tinha certeza disso. Nos
34 cursos das Ciências Rurais, Agronomia e Veterinária, nas décadas de setenta,
35 oitenta, já existiram essa política de cotas com a “Lei do Boi”, onde as
36 pessoas oriundas do meio rural tinham aproximadamente cinquenta por cento
37 das cotas. Os professores da época atribuíram que isso era uma das causas da
38 baixa qualificação desses cursos. Então, entendia que o assunto deveria ser
39 mais debatido. Não falou que não deveriam existir as políticas de cotas.
40 Entendia que as mesmas eram pertinentes. Entretanto devia haver melhor
41 informação da Comunidade Universitária para facilitar a implantação desse
42 processo na UFSM. O **Conselheiro Ivan Zolin** disse que lhe parecia, que
43 aquele debate que estava se travando no CEPE, ... ia fazer algumas
44 considerações no sentido de contribuir para esses esclarecimentos. Acreditava
45 que a grandeza desse projeto de inclusão, dessa política de Ações
46 Afirmativas, fosse justamente a diversidade que iria permitir que a
47 convivência de..., talvez professores que não estavam acostumados a
48 conviver com as diferenças, talvez os alunos que não estavam acostumados a
49 conviver com as diferenças, pelo menos, não no âmbito acadêmico, e isso,
50 talvez fosse a grande possibilidade de uma sociedade ser mais competitiva.

1 Se fosse feita uma reflexão mais profunda, várias sociedades se tornariam
2 extremamente competitivas quando permitiram, não mais o jugo da igreja
3 romana sob os destinos das consciências. E onde houve a diversidade e o
4 processo do debate no sentido de fazer da convivência uma sociedade melhor,
5 os resultados foram positivos, porque diminuíram as diferenças. No momento
6 em que se tivessem pólos antagônicos que não conviviam, iria ser preciso
7 levantar muros para impedir a convivência, ou estava-se disposto a isso, ou se
8 enfrentava as diferenças, para resolver. Isto, para ele, era democracia. Se não
9 fosse trabalhado dentro dessa perspectiva ficaria difícil acreditar, inclusive na
10 ciência, pois se fosse analisado o aspecto do porquê disso, poder-se-ia fazer
11 um resgate histórico do projeto da modernidade, do iluminismo, que dizia
12 que através da razão humana, poder-se-ia construir um mundo melhor. E esse
13 projeto, talvez tivesse duzentos, trezentos anos e sustentou toda a
14 metodologia da ciência hoje. Voltando aos filósofos, perceber-se-ia que na
15 gênese desse projeto estava a razão humana como elemento ativo disso. E
16 ninguém tinha dúvida que, após a modernidade, a contemporaneidade tinha
17 demonstrado que a natureza, inclusive, estava mostrando que a razão humana
18 também era limitada. E, portanto, haveria que ter ações, da própria razão
19 humana, para impedir que situações não se agravassem. E aí, os dados, as
20 pesquisas e os colegas que lhe antecederam justificaram muito bem, o porquê
21 de se ter uma política daquela natureza, porque as demonstrações, de fato,
22 não permitiram que o mérito dos afro-descendentes conseguisse competir
23 com o mérito dos brancos. Iria se dizer que isso era uma incapacidade de “a”
24 ou de “b”? Não acreditava nisso. Até porque essa sociedade e esses
25 segmentos muitas vezes, careciam até de expectativas de auto-estima, e isso
26 devia ser revertido. Então, uma ação daquela natureza, como política de
27 Estado, que estava sendo implementada, que ali, numa política de uma
28 universidade que era federal, daria uma contribuição no sentido de fazer um
29 exercício, até porque na resolução estava dito que eram dez anos. Devia-se
30 fazer uma experiência. Se os fatos mostrassem que não eram válidas, poder-
31 se-ia rever. E os mais antigos sabiam disso, se estava ali discutindo ingresso.
32 E todos ficaram preocupados, porque se estava tirando cotas, estava tirando
33 um segmento de algumas pessoas, como se isso fosse um pressuposto de que
34 alguém já tinha mérito por natureza na universidade. E aí, poder-se-ia dizer
35 que, por natureza, era o mérito de uma prova de vestibular, mas se ali no
36 CEPE fosse feita uma resolução de fazer um sorteio, seria legítimo e legal.
37 Também seria mérito? Poderia ser. Então, eram situações assim. Estava-se
38 discutindo ingresso. E como ingresso, já se teve ali, a situação do PEIES. E
39 os mais antigos sabiam que as pessoas que estavam ali naquele debate,
40 inclusive pessoas que participaram das reitorias, na época, sabiam da
41 dificuldade que foi avançar naquele sentido, e aprovar naquele Conselho, o
42 PEIES como programa de ingresso à Universidade. E, naquele momento,
43 ninguém tinha dúvidas quanto ao sucesso, apesar dos problemas que pudesse
44 haver. E deu uma contribuição de melhora para o ingresso de alunos. Então,
45 parecia-lhe que a grandeza daquela resolução e a iniciativa, cumprimentou a
46 Universidade por isso, fosse exatamente conviver com as diferenças. O
47 **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha** disse que não havia conhecimento e nem
48 possibilidade da Universidade realizar a sua função, que enfim, em resumo,
49 era de promover o bem e a qualidade do que se era, ou seja, se tornarem
50 melhores e contribuir, em se tornando melhores, tornar o mundo melhor, se

1 ela não exercesse sua autonomia. A universidade deixava de existir quando
2 não fazia o que ela poderia fazer e o fazia oportunamente. Por que era
3 importante fazer da universidade pública, uma universidade pública em que
4 os excluídos estivessem representados? Por que eram eles que nos sus.....
5 realizava-se atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão. Mas por que entre os
6 excluídos era fundamental incluir os afro-brasileiros? Se uma pessoa como
7 ele, do seu tamanho, que tivesse concluído somente o ensino médio, ficasse
8 desempregado e fosse pedir emprego, ele levaria, em média, dois vírgula três
9 meses, segundo o IBGE, para conseguir um novo emprego. Se uma pessoa
10 com a mesma altura que ele, mas negro, com o ensino médio concluído
11 ficasse desempregado, e fosse procurar emprego, essa pessoa, segundo o
12 IBGE, levaria em média dez vírgula sete meses para conseguir um emprego.
13 Entendia que esse dado simples era a prova de que o Brasil era um país em
14 que o racismo existia sim. Mas que não havia racistas, porque se sonega isso,
15 inclusive, pelo aparato judicial que se tinha de conter essas manifestações
16 racistas, por esse motivo, que uma universidade pública, que era paga por
17 uma nação que tinha quarenta e sete por cento de negros e pardos, precisava
18 prestar atenção em relação a isso quando falava de excluídos. Quanto à
19 constitucionalidade disso, ou cumprimento do artigo quinto da Constituição,
20 não havia igualdade possível se não houvesse condições materiais do
21 exercício dessa igualdade. E as Ações Afirmativas com a reserva de vagas
22 eram precisamente isso, era a universidade responsável pelo mundo em que
23 ela age, atuando para promover a igualdade material de condições de
24 realização da igualdade prometida na Constituição. E quando a Universidade
25 fazia isso, e não importava se ela se antecipa ao que o Estado deveria fazer,
26 esse era o papel dela. A Universidade só existia porque ela tinha autonomia.
27 Mas também porque corriam riscos. Porque ela aposta em novas alternativas.
28 Só havia futuro quando se arriscava e apostava. E era preciso que essa ação
29 fosse também responsável e engajada. Engraçado, quando chegava na hora de
30 decidir, ele se dava conta de que não se envolveu. Conversou com muitas
31 pessoas também. E perguntava se não tinham sido informadas sobre os
32 seminários, sobre as discussões. Respondiam que não parecia um problema
33 delas, ou que tivessem que se envolver. Deram-se conta que agora, que era
34 preciso decidir, “a fila andou, o tempo passou”. Então, entendia que era
35 preciso correr o risco de tentar fazer o bem, tomando uma atitude corajosa e
36 histórica, mas que era própria da Universidade. Se fosse avaliada a história
37 recente do ocidente, poder-se-ia perceber que esse foi o papel que sustentou a
38 universidade, e continuava justificando. Pediu que pensassem no risco que a
39 universidade corria de quanto esse risco foi importante durante os anos de
40 “chumbo” da história recente do Brasil. Foi na universidade que nasceu a luta
41 pela anistia, pela liberdade, pelo voto direto e pela democracia. E era muito
42 arriscado. Muitos colegas perderam o emprego, muitos morreram. Os que não
43 morreram foram porque pegaram uma metralhadora e saíram matando gente
44 no interior do Brasil. Os que morreram foram porque defendiam idéias. Isso
45 era próprio da universidade. Isso era o papel da universidade. Por isso, era
46 oportuno sim. Era perfeito? Não, não era próprio de a condição humana ser
47 perfeito. Eles consertavam as coisas, na medida em que elas iam
48 acontecendo. Só se podia consertá-las, quando elas aconteciam. E se o
49 racismo era um problema, e se era um problema deles, era preciso se
50 defrontar com isso, e aperfeiçoar, como cidadãos dentro de uma universidade,

1 os problemas quando eles forem acontecendo. Esconder o racismo, deixar
2 fora dos muros da universidade não iria resolver o problema. Não iria ajudar
3 a fazer um mundo melhor tornando eles melhores. Entendia que era oportuno,
4 histórico e universitário. O **Conselheiro Raul Ceretta Nunes** inicialmente
5 disse que gostaria de esclarecer o Professo José Fernando Schlosser, que
6 disse que gostaria de ter visto um relato das comissões, contendo alguma
7 contribuição para discussão, além, de simplesmente o relato dos documentos
8 contidos no processo. Isso foi uma decisão conjunta das comissões, porque
9 havia muito pouco consenso, sobre, praticamente todas as matérias, todos os
10 itens dentro da grande matéria, e qualquer relato, na forma como ele era feito
11 pelas comissões, não caracterizaria a posição das comissões. Então, foi uma
12 decisão interna das comissões, que cada representante, como Conselheiro
13 daquele Conselho, trouxesse as suas manifestações em plenário. Assim,
14 compartilhar-se-ia a discussão com todo o plenário, de forma gradual, o que
15 levaria a melhor conduta durante esta sessão. Essa foi a razão pela qual não
16 foi trazido àquele Conselho uma lista de itens, que só causaria polêmica, não
17 contribuindo com a discussão. Disse que seu ponto de vista, em relação ao
18 projeto, era sim e concordava com várias manifestações já feitas, que o
19 mesmo era de extrema importância para cumprir um dever do Estado. Leu,
20 detalhadamente, vários documentos no processo e fora dele, de tal forma que
21 pudesse se instruir, por ser da área das Exatas e não ter uma bagagem
22 também de anos discutindo aspectos sociais e humanos. Mas se sentia
23 confortável para discutir hoje a matéria, que ocupou boas horas, nesses
24 últimos tempos, se interagindo sobre o assunto, buscando informações em
25 várias fontes, em posições diversas, para poder ter a sua posição. Via que a
26 inconstitucionalidade não havia. Pelo menos não havia ainda um parecer da
27 suprema corte brasileira afirmando isso, interpretações judiciais em primeira
28 e segunda instância demonstram, claramente, que essa era mesmo uma
29 questão de interpretação de lei. Do seu ponto de vista, ficava mais com a
30 questão de que o Estado precisava resolver desigualdades. Isso estava na
31 Constituição, em seu artigo quinto, e as Ações Afirmativas viam nesse
32 sentido, não diziam que todos eram iguais perante a lei, e, por isso devia-se
33 tratar todos sem cotas. A cota seria uma ação governamental, e no caso ali,
34 administrativa da Instituição, para tentar resolver o problema da sociedade, e
35 validado isso pela lei maior, a Constituição. Por isso, fica extremamente
36 tranquilo em relação à legalidade do ato. Particularmente tinha a posição
37 favorável às cotas, ao estabelecimento dessa resolução. Podia afirmar isso, e
38 estava abrindo esse seu voto, porque seu Centro não podia, infelizmente,
39 fazer uma discussão ampla, e, conseqüentemente, o Diretor do Centro ficou
40 inviabilizado de se manifestar formalmente para a Pró-Reitoria.
41 Conseqüentemente não teve o documento ali. Mas como foi dito no seminário
42 do dia 30 de maio, o representante do Centro mostrou que o mesmo era
43 favorável às Ações Afirmativas dentro da Instituição, mais particularmente a
44 sua posição, por ser favorável, advém do seu papel dentro da Instituição. Era,
45 além de um professor, também, um pesquisador. E como tal, gostava de
46 experimentar. Gostava de avaliar novas situações dentro da sua área de
47 pesquisa, e encarava aquele projeto, conforme a fala do Professor Jorge Luiz
48 da Cunha, nunca se saberia, exatamente, se era bom ou se não era bom para a
49 sociedade, se não fosse experimentado. Então, entendia que se devia
50 experimentar sim. Discordava, em diversos pontos, da resolução e poderia

1 mostrar claramente suas posições. Mas numa visão macro e política, seu
2 posicionamento era favorável. Claro que como representante, daquele
3 Conselho, de um Centro de ensino, e como professor da Universidade, e
4 visando a implementação desse ato de ser favorável, tinha algumas
5 preocupações técnicas, que eram no sentido de não levar a Universidade a
6 uma “enxurrada” de ações no futuro. Não criaria, para a Universidade,
7 problemas maiores do que se pudesse imaginar no dia de hoje, mesmo
8 estando ciente sobre os conteúdos, e para isso, faria algumas reflexões, para
9 depois poder fazer algumas proposições técnicas, na forma de emendas em
10 cima da resolução. Tomou a liberdade de, durante a fala de alguns
11 Conselheiros, “escapar” sua atenção para poder fazer a leitura de um
12 documento que lhe foi entregue durante a sessão. Dirigindo-se à Presidência,
13 perguntou se isso era legítimo dentro do CEPE. Recebeu um material sobre a
14 política de cotas na UFSM, onde existia uma série de colocações, dos
15 movimentos que estavam apoiando a aprovação daquela resolução. E se fazia
16 ali no direito de discutir alguns pontos desse próprio documento, unilateral,
17 mas que podia, a partir do mesmo, lhe fazer pensar que tinha de fato,
18 questões que não estavam resolvidas nem com uma posição unilateral. Em
19 aparte, o **Conselheiro Vinícius Luge Oliveira** esclareceu que o material
20 referido pelo Professor Raul Ceretta Nunes não era um documento para ser
21 anexado ao processo. Mas sim, um panfleto chamando para o ato em defesa
22 da política de cotas na UFSM, e que no verso continha uma série de
23 elementos do debate das políticas de cotas. O DCE era um dos que assinavam
24 esse documento, tendo também a Comissão Consultiva de Acompanhamento
25 da Regulamentação e Implementação de Políticas de Ações Afirmativas da
26 UFSM, Coordenadoria Municipal de Políticas Públicas para a Comunidade
27 Negra, Associação dos Servidores da UFSM, Associação de Amigos do
28 Museu Treze de Maio, Coordenação dos Movimentos Sociais, Núcleo de
29 Estudos Afro-brasileiros, Resgate, Movimento Negro Sepeense de São Sepé.
30 Frisou que esse era o conjunto de movimentos que organizaram um ato em
31 defesa da política de cotas das Ações Afirmativas, que apenas socializou o
32 panfleto com os demais Conselheiros. O **Conselheiro Raul Ceretta Nunes**
33 agradeceu pelo esclarecimento e continuou sua manifestação. Falou que no
34 item 1., salientou a seguinte sentença: “Torna-se necessário e fundamental
35 mudanças na educação básica e nas universidades...” Como já foi colocado, o
36 projeto de Ações Afirmativas era governamental, e a educação básica era
37 fundamental para que as próprias cotas fossem discutidas na Universidade, ou
38 seja, não se iria resolver o problema social criando apenas cotas no ensino
39 superior, sem tratar a educação básica e média. Então, se fosse uma ação
40 afirmativa governamental, caberia àquele Conselho discutir o ensino superior.
41 Mas também cabia recomendar ao Governo que, como instituição de nível
42 superior, atendendo ao seu pedido, estava implementando Ações Afirmativas,
43 mas lembrava também, do ensino fundamental, porque isso também era
44 importante para fazer com que as classes menos favorecidas chegassem às
45 portas do ensino superior. Tomando por base os dados fornecidos pela
46 COPERVES, de inscrições para o vestibular, do total de inscritos, nos anos
47 de 2005, 2006 e 2007, se tinha na faixa de dois vírgula setenta por cento de
48 candidatos afro-brasileiros inscritos no vestibular de UFSM. Disse que ficaria
49 difícil fazer a mesma leitura, dos dados fornecidos para as escolas públicas.
50 Porque para essas estatísticas apresentadas nesse documento, a COPERVES

1 esclareceu que os alunos da escola pública eram os inscritos que realizaram
2 todos os estudos em escola pública, mais, a maior parte em escola pública,
3 isto é, o aluno podia ter vários anos de escola particular junto. Para escola
4 particular foram usados todos os estudos em escola particular, mais, maior
5 parte em escola particular. Então, ficava difícil considerar os documentos,
6 porque se poderia chegar a dados que não eram verdadeiros. Mas,
7 considerando apenas os afro-brasileiros, para esses sim era a declaração da
8 ficha de inscrição e podia se contabilizar que eram dois vírgula sete por
9 cento. Desses inscritos, considerando o número de vagas ofertadas pela
10 Universidade, tinha-se um total de ... em 2005, trinta vírgula nove por cento,
11 que era o total de inscritos afro-brasileiros, na quantidade de vagas existentes;
12 em 2006, vinte e sete vírgula trinta e dois, e em 2007, vinte e três vírgula
13 quarenta e sete. Como professor da área das Ciências Exatas, observava uma
14 tendência decrescente, o que se esperava que não acontecesse. No caso de
15 deficientes, a taxa era estrondosamente baixa, apenas zero vírgula noventa e
16 seis por cento em 2005, zero vírgula quatro por cento em 2006, e zero vírgula
17 vinte e dois em 2007. Demonstrava, também, um índice decrescente. O que
18 preocupava e levava a pensar era que talvez a própria forma da seleção
19 estivesse excluindo os deficientes por eles não se acharem aptos e nem se
20 inscreverem. Voltando ao documento base, no item 2., quarenta e nove por
21 cento da população brasileira era constituída de negros e negras, e apenas
22 dois vírgula três por cento conseguiam chegar as universidades. Se não
23 estivesse enganado, pouco mais de dois por cento era, de fato, a porcentagem
24 da população brasileira que chega as universidades. Se os dois vírgula três
25 por cento fossem da cota dos quarenta e nove por cento, diria que um vírgula
26 quinze por cento da população negra chegava até a universidade. O que não
27 estaria tão abaixo da média nacional da população como um todo, por isso
28 não via como ponto principal da discussão. No item cinco, vinha uma questão
29 um pouco mais importante, por ter um reflexo técnico dentro da resolução.
30 Salientava que as condições de disputa eram desiguais. Preocupava-se
31 quando na resolução, no seu artigo sexto todos os candidatos não
32 selecionados pelas cotas voltavam para a “vala comum” e seriam
33 reclassificados, ou seja, era tentar duas vezes o mesmo processo seletivo. Era
34 um ato ilegal no processo seletivo. Se ele optou pela cota, teria que ficar
35 somente pela cota. Parágrafo único: “Os candidatos classificados nos
36 processos seletivos previstos no caput, e que não obtiverem vagas nas suas
37 respectivas categorias, serão ordenados, independentemente de sua opção
38 quanto ao disposto nos artigos 1, 2 e 3 desta resolução, na classificação geral,
39 conforme pontuação obtida segundo as normas do processo seletivo”. O
40 **Conselheiro Antônio Carlos Freitas Vale Lemos** concordou com a
41 exposição do Professor Raul Ceretta Nunes, entretanto, entendia que devia
42 ficar regido ao regimento. Referia-se ao tempo usado por cada Conselheiro
43 para se manifestar. O **Conselheiro Raul Ceretta Nunes** disse entender a
44 posição do Professor Antônio Carlos Freitas Vale de Lemos e pediu licença à
45 Presidência dos Trabalhos para concluir sua manifestação, o quê foi
46 concedido. O **Conselheiro Raul Ceretta Nunes** disse que tinha direito a
47 mais uma manifestação, e as emendas colocariam depois, de forma objetiva.
48 O que lhe chamou a atenção, no item 6., no caso da UFBA, dos selecionados
49 pelas cotas, tiveram um excelente desempenho acadêmico. Achava ótimo.
50 Mas isso lhe remetia a uma dúvida, se isso estava ocorrendo de fato, na

1 instituição, por que eles não estavam conseguindo entrar antes, pelo processo
2 seletivo normal, que era meritocrático? O **Conselheiro Renato Santos de**
3 **Souza** inicialmente saudou o fato de se estar fazendo essa discussão no dia de
4 hoje. Entendia que a mesma era legítima, justa, embora controversa. Invocou
5 também o espírito democrático de todos, para que se respeitassem esses
6 controvérsios posicionamentos a favor e contra, sendo democráticos quando
7 for proclamado um resultado, em aceitar o mesmo como sendo democrático.
8 Entendia, principalmente, que esse debate era importante, porque trazia à luz
9 um problema e uma discussão que sempre esteve velada dentro da Instituição,
10 mas que freqüentou os corredores, salas-de-aula, etc, que era a questão de
11 certa elitização que a universidade pública carrega pelos seus critérios de
12 ingresso, e de que, obviamente, desfavorece as populações menos favorecidas
13 economicamente, socialmente, com menos condições de se preparar para a
14 penúria que era o processo de ingresso nos cursos mais competitivos, onde há
15 maior concorrência. Isso ali entendia que estava contemplado nessa
16 resolução, que talvez fosse, pela leitura que fazia, tanto das manifestações
17 que escuta, como as incursões que fazia com colegas docentes e com alunos
18 com os quais trabalhava que era a questão das cotas sociais, as quais se
19 declararam plenamente favorável, dizendo entender que as mesmas
20 demoraram a vir. Era de opinião que aquela era uma correção que a
21 universidade devia fazer, embora tivesse uma grande parcela dos seus
22 estudantes oriundos de escola pública, ou como já foi dito, essa distribuição
23 não era equitativa, e obviamente, pela lógica, sabia-se que seria assim, era
24 muito menos nos cursos mais concorridos. Aqueles que exigem mais
25 preparação dos candidatos. Declarou também, ser contrário às cotas raciais.
26 Já escreveu um artigo sobre isso, que foi publicado no Diário de Santa Maria,
27 cujo título era “Contra as cotas raciais”. Entendia que essa controvérsia era
28 salutar e natural deste debate, porque ele resgatava, na verdade, as
29 concepções mais íntimas do indivíduo de justiça, e todas as experiências de
30 vida, subjetividades, que constituem a forma de pensar e de agir. Do ponto de
31 vista da justiça e ele classificou um pouco a contrariedade que tinha em
32 relação às cotas raciais, em três aspectos. Um deles era o mérito. Do ponto de
33 vista do mérito, entendia que todos concordam que as cotas raciais eram
34 discriminatórias. Elas traziam para dentro da Instituição, aí numa posição
35 suas, uma divisão racial que, a rigor, não se tinha no ingresso. Concordava
36 que a sociedade brasileira era racista. O Brasil ainda carregava a “pecha” do
37 racismo e isso era visualizado nas ruas. Mas a Universidade tinha um critério
38 de ingresso que nunca olhou para a cor da pele. Nunca olhou para
39 características fisionômicas, nem para origem étnica das pessoas. Se fosse
40 passar a olhar. Então, isso acarretava para dentro da Universidade um
41 fantasma que gostaria de “exorcizar”, e gostaria que o Brasil inteiro
42 “exorcizasse”. Isso do ponto de vista do mérito, o que achava um problema,
43 era que achava sempre que poderia resolver problemas estruturais com
44 decretos, com ações pontuais, porém não acreditava muito nisso. Entendia
45 que ações daquela natureza criavam, muitas vezes, outros problemas e, por
46 conseguinte, poderiam criar injustiças. Na sua concepção de justiça, os fins
47 não justificavam os meios. Não poderia buscar uma justiça social, uma
48 reestruturação da sociedade do ponto de vista ético, étnico, da distribuição, ou
49 uma justiça social maior, cometendo injustiças individuais. Por exemplo:
50(mudança de fita.....) ao curso superior. Tinha aspirações, trabalhava,

1 batalhava para isso, trabalhando de dia, estudando de noite numa escola
2 pública que não os preparavam competitivamente, como aqueles que tinham
3 acesso ao cursinho e à universidade particular. E um destes teria acesso às
4 cotas raciais e outro não. E um destes poderia ingressar na universidade com
5 uma pontuação menor que aquele que foi excluído de entrar na universidade
6 com uma pontuação maior. E aí, recorria à idéia que inclusive era levantada
7 por aqueles que defendiam as cotas raciais, que era de que não se poderia
8 tratar de forma igual àqueles que eram diferentes. Pois, entendia que as cotas
9 raciais iriam tratar de forma diferente àqueles que eram iguais, do ponto de
10 vista social e do ponto de vista das condições de se preparar para o acesso à
11 universidade. E também, como na minuta de projeto que dispunha, observou
12 as cotas raciais e pediu que o corrigissem, se a interpretação não fosse aquela,
13 pois não estavam incluídas dentro das cotas sociais. Portanto, aqueles que
14 tinham acesso às cotas raciais, não necessariamente necessitavam serem
15 carentes. E se poderia cometer a outra injustiça individual, o qual colocava
16 um branco pobre com condições de acesso iguais ao negro pobre, ao índio
17 pobre, ao asiático, ao alemão, etc. Além disso, não conseguir ingressar na
18 universidade e um afro-brasileiro que pudesse, eventualmente, ter cursado
19 uma escola particular e/ou ter feito cursinho, porque também existiam essas
20 situações de ter acesso à universidade em condições favorecidas por
21 intermédio das cotas. Nesse sentido, achava que não se poderia buscar uma
22 justiça social global, e a Universidade carregava esse ônus de corrigir um
23 problema que era histórico estrutural da sociedade cometendo essas injustiças
24 individuais. Por isso, achava que essa discriminação que as cotas raciais,
25 sobretudo, praticavam, elas naturalmente iriam cometer essas injustiças.
26 Recebeu e concordava com quase tudo que o manifesto falava, exceto com as
27 conclusões, que era a defesa das cotas raciais, porque todas as informações,
28 por exemplo, “Existe racismo no Brasil”, sim, existia. Na Universidade, não
29 acreditava que existisse, porque os critérios de ingresso nunca olharam a cor
30 da pele, se fosse instituir o racismo na Universidade, ou a discriminação
31 racial. Em segundo lugar, o item 4. “Dados da UF... , mostrava que a
32 população negra era a mais pobre. O mecanismo do vestibular não poderia
33 ser considerado como capaz de avaliar o mérito individual, já que as
34 condições de disputa eram desiguais”. Concordava plenamente: “As pessoas
35 com melhores condições econômicas tinham acesso a melhores escolas e a
36 cursos pré-vestibulares”. Então, o problema de os afro-brasileiros não
37 estarem dentro da Universidade não era um problema racial, e, sim, um
38 problema social. Portanto, entendia que, se as cotas sociais investissem e
39 inclusive ampliassem as mesmas, então, melhorariam, com menos trauma, o
40 problema da desigualdade racial dentro da Universidade. A **Conselheira**
41 **Jânia Maria Lopes Saldanha** esclareceu que isso foi pensado por ocasião da
42 elaboração do artigo primeiro, sobre as cotas étnicas raciais. Mas achava que
43 o importante, e não sabia se era a pessoa mais indicada que tinha a pretensão
44 de dizer ali, mas tomaria aquela iniciativa. Havia uma diferença em se
45 discutir raça e racismo. Racismo era o que todo o mundo já havia falado, o
46 que estava instalado na sociedade. Quando, na década de sessenta, surgiu o
47 primeiro caso sobre isso nos Estados Unidos, que era o caso “Allan
48 Backer”?????, em que um estudante de medicina não foi aprovado no
49 vestibular na Universidade da Califórnia, em Dewis??? E ele recorreu à
50 justiça americana. Ele perdeu no primeiro grau. E o juiz disse: “Não você tem

1 direito a sua vaga, sim, porque você é branco, e um negro tirou sua vaga”. Ele
2 foi para a corte suprema e lá foi numa disputa acirrada, em que os juízes da
3 Suprema Corte acabaram dizendo que era constitucional, que a lei dos
4 direitos civis e políticos não havia sido violada, e que a corte lamentava que
5 ele houvesse perdido a vaga para um estudante negro. O Ronaldo ????
6 que era um pensador que tratou disso falou: “A pior incompreensão possível
7 é supor que os programas de Ações Afirmativas têm o intuito de produzir
8 uma América balcanizada, dividida em sub-nações raciais e étnicas. Elas
9 usam medidas vigorosas, porque as mais suaves fracassaram. Mas o seu
10 objetivo final não é aumentar esse racismo que está presente na sociedade, é
11 diminuir”. A Universidade Federal de Santa Maria, por intermédio de sua
12 Reitoria, humildemente fez isso, não foi possível que se pensasse em firmar
13 uma Ação Afirmativa dessas, para acirrar esse racismo que todos sabiam que
14 já existia na sociedade, se quer diminuir, então, dar-se-ia cultura e
15 conhecimento, não só para quem fosse entrar, mas também para os que
16 estavam ali e para quem fosse chegar. Pediu desculpas se estava tomando o
17 tempo, porém era preciso fazer essa diferença, entre o que era dar acesso
18 àquela raça, que era a raça negra, e a diferença que isso tinha de ser racista,
19 de discriminar, de excluir. Entendia que se devia pensar nisso. Pensava que a
20 sociedade tinha a melhorar com isso e não piorar. Não era possível que a
21 Universidade fosse piorar a sociedade. Continuando sua manifestação, o
22 **Conselheiro Renato Santos de Souza** disse que o tema suscitava muitas
23 questões. A questão do mérito era nesse sentido que colocava. A outra
24 questão que colocava era a da operacionalização. E aí tinha sérios problemas
25 com a forma com que eram operacionalizados essas Ações Afirmativas no
26 âmbito das cotas raciais. A da UNB, por exemplo, achava que era uma
27 análise fisionômica na verdade, por uma fotografia que foi tirada e que
28 causou aquele tipo de distorções, por causa de dois gêmeos univitelinos terem
29 sido classificados um como afro-brasileiro, e o outro não. Achava aquele
30 critério absurdo, e o critério da auto-declaração, achava extremamente
31 complicado. Não existia distribuição de benefícios, qualquer que fosse ao
32 Brasil, ou qualquer coisa que se tivesse que declarar que se pautasse pela
33 auto-declaração, porque a mesma abria uma janela para uma situação que era
34 da natureza humana, que era o oportunismo. Imaginava, se o imposto de
35 renda, em que se fazia uma auto-declaração, não fosse fiscalizado, seria
36 inviável. A arrecadação brasileira não ocorreria. O bolsa família, ... em tudo
37 isso existia fiscalização, porque a auto-declaração não era suficiente. Com
38 relação ao resultado, disse que o que via era isso. Achava que o Instituto das
39 Cotas Raciais poderia acirrar ou trazer para dentro da Universidade uma
40 discriminação racial que, a rigor, achava que deveria ser “espantada”. Dever-
41 se-ia concentrar nas cotas sociais, e apostar esse mecanismo, como um
42 mecanismo também de resgate das populações negras para dentro da
43 Universidade, mas também das populações indígenas e de outras populações,
44 que eram desfavorecidas no ingresso à universidade, não pela sua cor de pele
45 ou origem étnica, mas por serem pobres. Por não terem condições de
46 enfrentar o calvário que era o vestibular com as exigências que ele tinha, e
47 competir em pé de igualdade com aqueles que tinham condições para isso. O
48 **Conselheiro Anderson Machado dos Santos** manifestou seu entendimento
49 de que se houve pouca participação no debate, pois todos deviam reconhecer
50 seu papel na história. Enquanto representantes da Comunidade Acadêmica,

1 dever-se-ia estar na vanguarda desses debates. Disse que aquele debate estava
2 colocado havia muito tempo na sociedade brasileira e não se poderia mais
3 negar isso. Tanto que mais de trinta universidades daquele país, já haviam
4 adotado programas de Ações Afirmativas. E que elas representavam o início
5 e não uma finalidade. Acrescentou que as dívidas históricas para com a
6 população negra eram irreparáveis. E dirigiu-se à Professora Jânia Maria
7 Lopes Saldanha, mas eram necessárias políticas públicas de inclusão, com
8 certeza. Sobre o conceito de etnia, disse que já foi superada, essa condição
9 que foi dada, de se acreditar que eles tinham raças geneticamente
10 justificáveis. Todos eram seres humanos, e isso era inegável. Entretanto,
11 conceito étnico-racial se construía nas relações sociais, pela forma de
12 organização política enquanto Comunidade Negra, pela expressão cultural,
13 pelas marcas fenotípicas. Era isso que atribuía a eles enquanto raça, enquanto
14 etnia. E, por isso, defendia-se daquilo, defendia-se da inclusão racial. Sobre a
15 nossa situação de igualdade na sociedade brasileira, isso era uma grande
16 inverdade. Existia uma frase, de George???, que era a seguinte: “Somos
17 todos iguais, porém uns são mais iguais que os outros”. E era isso que
18 acontecia no Brasil. Se nós remetermos historicamente as relações étnico-
19 raciais neste país, iremos verificar que os negros sofriam com preconceito
20 por: ocuparem os piores cargos mediante a massa proletarizada; por não
21 terem um tratamento educacional igual, tanto que a média de anos de estudos
22 entre brancos e negros era diferente, para brancos era de oito anos, para
23 negros, cinco vírgula cinco anos. Disse por que apenas cotas sociais não
24 contemplavam a negritude. Se, naquele momento, se tinha sessenta e três por
25 cento de estudantes de escola pública, na universidade, porque teriam, então,
26 apenas dois por cento de negros, isso já era indício de que apenas o social
27 iria, mais uma vez, deixar essa população à margem do seu direito, à margem
28 da educação. E, sobre o mérito, o vestibular não contemplava nem sequer o
29 mérito individual, pois era necessário pensar nas condições que estavam
30 colocadas. E, como já foi dito, a nossa condição era uma condição inferior,
31 uma condição que nos relegaram de exclusão e, portanto, não se conseguiria
32 participar de uma maneira igualitária, logo, não estava colocado numa
33 situação de igualdade. E, era por isso que se pensava naqueles mecanismos.
34 Sobre o racismo, o maior ato de racismo da universidade era não conter na
35 sua essência os negros, os portadores de necessidades especiais, os indígenas,
36 que eram uma outra etnia e também raça. Então, existia um mecanismo de
37 discriminação racial que estava dado na universidade brasileira. E as cotas? O
38 que se via por trás disso? Se, mais uma vez, nos depararmos com a questão
39 das relações étnico-raciais, passaremos da concepção de raça genética, para o
40 rito da democracia racial. Sobretudo, se nos remetermos às obras de Gilberto
41 Freire, entre outros autores. O que se tinha com esse mito? De ocultar esse
42 preconceito que a população que, era quarenta e nove por cento do nosso
43 país, vinha sofrendo e que se auto-declarava negra. Achava importante
44 ressaltar aquele mecanismo de auto-declaração, pois existia outro mecanismo
45 que era constitucionalmente assegurado, que era a falsidade ideológica. Se,
46 por oportunismo, comessem a se afirmar enquanto negros, existiriam
47 mecanismos para que isso fosse reprimido e para que sofressem à luz da
48 justiça que já estava colocada. Então, era sob essa ótica que se tinha visto as
49 cotas. Enquanto mecanismo de desvelar toda essa invisibilidade da cultura
50 negra, que era tratada enquanto cultura marginal neste país, porque se

1 escondia nos guetos das grandes cidades e quando era trazida à tona, era tida
2 enquanto uma cultura marginal. O negro, por exemplo, em Santa Maria,
3 quando era dia de passe livre, todas as lojas estavam fechadas, e era o
4 momento que a grande parcela da população negra ter acesso a estar se
5 deslocando daquele local onde estava colocada, naquele verdadeiro território
6 da negritude, que eram as periferias da cidade. Então, eram vários
7 mecanismos vis de manifestação do preconceito racial neste país, que não
8 poderiam mais poderiam mais ser negados, e que precisavam ser pensados e
9 políticas necessitavam serem pensadas para que se neutralizasse, para que se
10 superassem essas diversas formas de opressão. Então, era nessa perspectiva
11 que defendia as cotas, não só as sociais, como também as cotas etno-raciais.
12 Para se incluir a diversidade na universidade brasileira, para se incluir não só
13 na sua essência, naqueles componentes, mas também, naquilo que a
14 universidade produzia que era o conhecimento, que se destinava em
15 reconhecer a história, a cultura afro-brasileira, que esse conhecimento se
16 destinava a produzir e a ajudar essa população que estava em condição de
17 desvantagem na sociedade brasileira, a superar essa desvantagem e a estar
18 incluída, e a estar produzindo conhecimento para toda a sociedade e para si
19 próprio. Para que ela conseguisse superar todos esses mecanismos de
20 opressão que ela vinha sofrendo durante os mais de três séculos de escravidão
21 e mais de um século de negligência. O **Conselheiro Vinícius Luge Oliveira**
22 falou que, em parte, foi contemplado com a manifestação Conselho
23 Anderson Machado dos Santos, mas ainda tinham alguns pontos que gostaria
24 de abordar. Disse que o Professor Francisco Estigarríbia de Freitas, em sua
25 manifestação, disse que estava iniciando no CEPE naquele dia polêmico.
26 Como também não tiveram escolha os negros escravizados, os negros que,
27 após a abolição, foram jogados a própria sorte e, isso se reproduz na
28 sociedade brasileira até aquele momento e se reproduzia, também, na
29 Universidade. Entendia que não cabia ali, um discurso de que a universidade
30 não era racista, que na universidade não se reproduzia o racismo da
31 sociedade. Gostaria que os Conselheiros que pensassem assim olhassem para
32 o lado. Como estava formado aquele Conselho? Quantos negros tinham
33 dentro daquele Conselho? Dentro da sala de aula, para quantos acadêmicos
34 negros foram dadas aulas? Entendia que, na universidade, em grande medida,
35 ela reproduzia, sim, o racismo existente na sociedade, por isso era importante
36 ter Ações Afirmativas. Não tinha muito argumento, mas lhe parece
37 complicado quando, no conjunto de Ações Afirmativas, as cotas raciais se
38 sobrepõem, e não se debatia conjunto de Ações Afirmativas, que não era
39 apenas a cota, mas também a permanência e também eram as cotas sociais.
40 Diante disso, procedeu a leitura de uma citação do ...???? Fernandes: “Sem
41 as garantias de reparações materiais e morais, escrupulosas, justas e eficazes
42 a abolição equivalia, a condená-lo a eliminação no mercado competitivo do
43 trabalho, ou no mínimo, ao aviltamento de sua condição como agente
44 potencial de trabalho livre, longe de equipará-lo ao trabalhador assalariado
45 branco, estrangeiro ou nacional, expunha-o, fatalmente, de modo previsível e
46 insanável ao desajustamento econômico, à regressão ocupacional e ao
47 desequilíbrio social”. Esse fato vinha se reproduzindo na sociedade brasileira
48 desde a abolição da escravidão. Seria que, naquele momento, aquele
49 Conselho teria capacidade, não de terminar com o debate a respeito das cotas,
50 mas sim iniciá-lo sob o ponto de vista da ação concreta e prática no dia-a-dia,

1 pois, como já foi falado ali, todos eram iguais perante a lei, mas alguns eram
2 mais iguais que outros. Essa igualdade, na realidade concreta, no dia-a-dia, na
3 formação histórica da sociedade brasileira, ela não se deu, e não se dava até
4 aquele momento, por isso a necessidade de Ações Afirmativas, e entre elas,
5 as cotas raciais. O **Conselheiro Anderson Machado dos Santos**, referindo-
6 se à citação de ?????? Fernandes, que dizia que, após a escravidão, os negros
7 se viram senhores de si mesmos. Então, eram necessárias políticas. Não se
8 podia mais pensar que, naquele momento, tinha um negro ali dentro e tinha
9 uma massa ávida por educação ali fora. Isso era uma vergonha para a
10 universidade brasileira. Concluindo, o **Conselheiro Vinícius Luge Oliveira**
11 disse que isso não era só simbólico, era concreto, que ali dentro, nas
12 representações dos espaços acadêmicos, tinha uma grande maioria branca e lá
13 fora tinha uma maioria negra. Isso não era só simbólico, e sim, muito
14 concreto na sociedade. Achava que o professor que falou que aos cotistas
15 iriam sofrer discriminação pelos professores e alunos... achava que aquela
16 não devia ser a preocupação. A aprovação de cotas não iria criar o racismo,
17 simplesmente iria tirar o véu de um racismo não existente dentro da
18 universidade, simplesmente iria tirar esse véu e iria problematizar, por isso a
19 aprovação das cotas iria potencializar ainda mais o debate a respeito das
20 Ações Afirmativas, a respeito do racismo dentro não só da sociedade
21 brasileira, mas também na universidade. O **Conselheiro Antônio Roberto**
22 **Bisogno** dirigindo-se à Presidência, disse que esteve anotando as falas, então,
23 teve praticamente todas, excedendo o tempo regimental. Pretendia não fazer
24 isso, mas se fosse necessário, esperaria o mesmo tratamento. Ressaltou que o
25 seu voto era representativo, já tinha afirmado ali e os Conselheiros mais
26 antigos sabiam disso. Talvez os novos, não. Era representante do Centro de
27 Ciências da Saúde, todavia desejava dizer a todos e àqueles que estavam do
28 lado de fora ouvindo, que tinham “luz própria” também. Não era o fato de
29 uma decisão de um Conselho que iria mudar o ritmo e o rumo da sua vida.
30 Considerava-se um privilegiado, mas cômico da responsabilidade, depois de
31 trinta, quarenta anos de vida acadêmica, estar num momento histórico como
32 esse quem sabia mudando os rumos da Universidade e uma mudança que
33 vinha agitá-la sob todos os aspectos. Sem dúvida alguma isso seria sentido.
34 Mas, voltando tecnicamente ao material que se tinha, e desejava fazer esse
35 resgate, porque já se estava, praticamente discutindo a resolução, sem ter
36 decidido, se somos a favor ou contra. Ela iria normatizar no caso de uma
37 aprovação. Em caso de rejeição, ela deixaria de existir no seu sentido.
38 Reportou-se ao processo, que envolvia, por várias reuniões, os membros das
39 comissões, ... que o processo era extremamente claro, bastava fazer uma
40 leitura, o que aquele Conselheiro fazia. Num apanhado da posição dos
41 centros de ensino, percebia-se, ao longo de toda essa trajetória, e nunca
42 esteve tão envolvido naquela questão como naquele e lamentava não ter
43 entrado antes, porque as discussões ali eram brilhantes, extremamente básicas
44 no sentido da nossa existência e de um “chacoalhar” a todos como cidadãos.
45 Então, no levantamento que fazia, viu votos contra, inclusive, radicalmente
46 contra, outros votos contra, outros favoráveis, outros não se manifestaram,
47 outros não tiveram tempo de discutir. Mas de toda a essência, da maioria, o
48 que percebeu foi a mesma queixa, o assunto não foi devidamente discutido.
49 Era um “méa culpa”? Era um “méa culpa” de todos os centros, inclusive do
50 seu, que inclusive ratificou uma decisão já tomada, anteriormente, contra as

1 cotas. Falou que no documento que constava e podia-se elencar, das
2 observações, o que cada um disse ao seu centro, por exemplo,
3 fundamentalmente, percebeu isso nas discussões, que não eram totalmente
4 contra, mas não havia uma outra possibilidade, era, portanto, ou a favor ou
5 contra. Por exemplo: o inconveniente da data em que o assunto chegou aos
6 centros. Estava-se no intervalo entre dois semestres e muitos professores em
7 função, também, das greves, que modificaram o calendário, não tinham
8 alternativa de férias, que não fosse aquela. Então, não foi nem negligência,
9 nem abandono de uma situação séria. Era uma questão técnica até de
10 convívio com a família, de ter alguns dias de descanso merecido. Entendia o
11 CCS que o assunto deveria ser, em primeiro lugar, tratado no Ensino
12 Fundamental e Médio, uma vez que, de repente, essa chamada “dívida
13 histórica”, discutível, era entregue no “colo” da Universidade. Mas que outras
14 ações antecederam a chegada à Universidade? Que ações se encontraram na
15 mídia nacional, de ações de governo, que caminharam nesse sentido, se
16 houve, foram muito poucas. Então, o CCS entendia que aquele assunto
17 deveria começar na sua origem, ou seja, no Ensino Fundamental e Médio. A
18 Universidade tinha que se envolver? Sim, todavia não naquele momento e
19 não como cota racial. Por outro lado, e ficou perceptível no processo, que
20 todos os centros desejavam discutir novamente. Particularmente, já estava
21 pensando assim. O voto do seu centro, como centro, como conselho, era
22 contra, mas entendia que deveria retornar a questão para lá, para ser mais
23 bem discutida. Inclusive, favorável aos que eram favoráveis às cotas. Queria
24 rediscutir aquela questão, quem sabe até se modificaria aquele ponto de vista.
25 Ele, por exemplo, nos últimos dias, tinha convivido, tinha assistido à palestra
26 do Professor José Jorge, tinha lido sobre a questão e falou que tinha uma
27 posição pessoal definida, e naquele momento, já não tinha mais, contudo
28 queria tempo para discutir o assunto, pois desejava se convencer ainda mais
29 do seu voto e da responsabilidade do mesmo. Por outro lado, mesmo que
30 tivesse sido dito ali, que a questão constitucional estava resolvida, ela não
31 estava resolvida. A questão constitucional não estava resolvida. Se tomasse o
32 parecer do CESH, que abriga a área do Direito, e na sua argumentação, no
33 seu primeiro item constava inconstitucionalidade. Havia pareceres de juízes
34 federais, havia parecer de um Ministro do Supremo Tribunal Federal, mas
35 isso não era transitado nem julgado, então, não era uma questão julgada de
36 mérito ao seu final. Então, cabia sim, ação, mesmo que se perdesse, porém
37 enquanto o plenário do Supremo Tribunal Federal não julgasse o mérito
38 daquela questão, poderia ser levantada a inconstitucionalidade, sim. E era
39 assim que as coisas aconteciam no país, ou então, se modificaria. Por outro
40 lado, já se praticavam as cotas na Universidade, através do PEIES.
41 Concordava com as colocações do Professor João Rodolpho Amaral Flores,
42 pois se devia estudar novamente aquela questão. Se ela cumprisse realmente a
43 finalidade, ou “o monstro se deformou”, e, naquele momento, se tinha um
44 processo elitista, ou ninguém via que proliferam os cursinhos de PEIES fora?
45 Quem tinha acesso a cursinhos pagos? Eram os excluídos? Não, esses não
46 poderiam fazer o PEIES. Então, essa questão, tinha que, realmente, ser
47 avaliada, estudada novamente. Em aparte, o **Conselheiro João Rodolpho
48 Amaral Flores** disse que coordenava um dos cursinhos pré-vestibular
49 gratuitos da Universidade, e naquele ano, houve quinhentos inscritos, no
50 “Alternativa”. Desses quinhentos inscritos, dezoito por cento se declararam

1 negros e pardos. Destes, foram selecionados vinte e cinco por cento. Essa foi
2 a demanda do cursinho “Alternativa”. Continuando, o **Conselheiro Antônio**
3 **Roberto Bisogno** disse que então, ficava com o questionamento. Por
4 exemplo, a PRAE, hoje, já adotava o sistema de cotas. Tinha Bolsa
5 Alimentação, Auxílio Moradia e Bolsa Transporte. E qual era a seleção
6 adotada? Era a sócio-econômica. Trouxe um exercício de raciocínio para que,
7 naquele momento, se aprovasse as cotas. A PRAE, a partir do próximo ano,
8 também iria modificar aquele enfoque, e iria fazer as cotas também na
9 concessão das bolsas e dos auxílios? Era uma pergunta que deixava no ar.
10 Numa das reuniões, também levantou, e achava que a sugestão não foi muito
11 boa, até porque houve contrariedades, que como se estava decidindo o futuro
12 da Universidade, ou pelo menos outra experiência, mas porque não uma
13 consulta à Comunidade Universitária? Por que não saber o que pensavam os
14 acadêmicos, os servidores e os docentes? Ficava no ar a pergunta. Dirigindo-
15 se ao Professor Clovis Silva Lima, disse que falando pessoalmente, se tivesse
16 que pecar em alguma circunstância, preferia pecar pela negligência, pela
17 omissão a pecar pela precipitação, por isso insistia na proposição levantada
18 pelo Professor Getulio Rocha Retamoso, de que aquele processo voltasse aos
19 centros, e fosse melhor discutido, porque aquilo que parecia para muitos, e
20 num momento, para ele também, que aquele processo estava distante, que o
21 fato ainda estava longe, ele estava ali naquele dia, e a questão não foi bem
22 discutida. Aquele era o sentimento que viu em colegas com quem convivia.
23 Por outro lado, concordava, e estava alinhando algumas anotações, com o que
24 disse o Professor Francisco Estigarribia de Freitas. Esse sistema de cotas, não
25 resolveria a questão brasileira, a questão sócio-econômica. E por que a
26 Universidade, ali, naquele momento, e tinha que ser já, e tinha que entrar no
27 vestibular do ano que vem, e... Por quê? Não se poderia deixar, um pouco
28 mais tarde para discutir essa questão, e amadurecer, inclusive, quem sabe, o
29 voto do seu centro seja diferente. Gostaria de voltar ao seu centro hoje, com a
30 “bagagem” que tinha, do que ouviu, de discutir melhor essa questão.
31 Gostaria, sinceramente, que lhe fosse dada essa oportunidade, que fosse dada
32 essa oportunidade ao CCS, de voltar a discutir a questão. Por outro lado, o
33 Professor Pró-Reitor disse que tinha que correr o risco de tentar fazer o bem,
34 e que o projeto não era perfeito. Isso se alinhava perfeitamente na sua
35 argumentação, de que se devia discutir um pouco mais a questão. Não sabia
36 dos Conselheiros, se todos já estavam suficientemente esclarecidos para a
37 votação daquele dia. Ele, particularmente, tinha aquela dúvida, e gostaria de
38 se alinhar à proposta do Professor Getulio Rocha Retamoso, de que voltasse
39 aos centros a discussão, pois se teria um amadurecimento melhor da mesma.
40 E que quem não se envolveu se envolvesse, naquele momento, porque teria
41 que ser decidido. A **Conselheira Nina Célia Almeida de Barros** disse que
42 aquele argumento recorrente de que não houve tempo, e que uns estavam de
43 férias, outros estavam em greve, etc, entendia que no meio universitário era
44 um pouco fraco, uma vez que se tinha acesso à revistas, jornais, internet,
45 livros... Exemplificou através de um indivíduo com formação em veterinária,
46 que só trabalhava com animais e, por isso, não se interava em assuntos da
47 área Humana. Disse que não era aceitável, porque todos ali tinham a
48 oportunidade, e acesso a meios de informação, qualquer que fosse ele. Se
49 estivessem em férias, não deixariam de pensar no ser humano em função das
50 mesmas. Esse argumento não se justificava. Disse que aquela era a

1 contribuição que gostaria de deixar. A seguir leu o encaminhamento de capa
2 do processo em pauta, que dizia: “Encaminha projeto de resolução de instituir
3 o Programa de Ações Informativas de Inclusão Racial e Social na UFSM”.
4 Teve tempo, sim, para pensar. Se tivesse acesso a todo o tipo de informação,
5 poder-se-ia, então, dizer sim ou não. Mas dizer que não tiveram tempo, isso
6 não. O **Conselheiro José Francisco Silva Dias** disse que quando começaram
7 as discussões, em todo o país, começou a fazer o que sempre fez. Fazia uma
8 reflexão da sua vida, da sua infância, como foi sua relação com os negros.
9 Tinha talvez, um exemplo, de inclusão, que acabou acontecendo, que os mais
10 novos não sabiam. Em 1992, foi feito um projeto do Aluno Especial II, que
11 eram pessoas de, no mínimo, cinqüenta e cinco anos, cuja única exigência era
12 a carteira de identidade, e que poderiam, a cada semestre, se inscrever em três
13 disciplinas, em vagas ociosas. E nos trezentos e oitenta e três que
14 compareceram no dia 18 de março de 1992 no CEFD, os oitos primeiros eram
15 negros. O mais novo tinha setenta e dois anos. E o Presidente do Diretório
16 Acadêmico que eles fundaram era um negro. Este senhor fazia um projeto no
17 Curso de Medicina, com quarenta acadêmicos, na COOHAB Santa Marta,
18 sobre Saúde Pública, e ganhou um prêmio em Brasília, semi-analfabeto
19 comandando alunos de graduação do Curso de Medicina. O que via
20 estampada, de vez em quando, e antes desejava dizer, que além de fazer esse
21 retrospecto da sua vida, leu o artigo de um Conselheiro no jornal, e achou
22 brilhante. Várias coisas concordavam, exigia até que o Professor Jorge Luiz
23 da Cunha fizesse esse segundo discurso que ele fez, e fazia suas as palavras
24 dele, porque entendia que a Universidade era isso. Se existiam situações para
25 serem resolvidas, devia-se resolver ali dentro. Ao Professor Raul Ceretta
26 Nunes também, a primeira parte do seu discurso, brilhante. E ninguém lhe
27 perguntou também, sobre Lei do Boi, e ela veio independente de discussão.
28 PEIES também, ninguém lhe perguntou para discutir PEIES. E ele estava ali.
29 Quando começava a ler os artigos, por internet, jornal... ficava olhando uma
30 coisa que, talvez, para todos nós, tivesse passado despercebida, e quando
31 estava o Professor Jorge Luiz da Cunha, não quis levantar a questão. As
32 pessoas brigavam tanto por aquela questão, se preocupavam tanto, estavam
33 fazendo nome em cima disso, mas era engraçado que tivesse um preconceito
34 tão grande naquilo, que ninguém notasse. Quando diziam simplesmente o
35 seguinte, de qualquer maneira, todo mundo estava acompanhando o ingresso
36 dos cotistas. Acompanhar estudantes era para todos os estudantes. Não era
37 porque alguém iria entrar de cotista, que se iria ver, se a nota dele era melhor.
38 Leandro, da UNICAMP, dizia o seguinte: “Em mais da metade dos cursos da
39 UNICAMP, os beneficiados do PAAES (que é o que eles usaram lá)
40 apresentam desempenho acadêmico superior aos demais. (Apesar de
41 amplamente propalado isso, na verdade, não ocorria em nenhuma
42 universidade que tivesse adotado cotas)”. Disse não se importar com isso,
43 pois cobrar de aluno era obrigação de todo professor e de todo mundo. Não
44 era naquele, porque alguém vai entrar de cota, que vai controlar se ele era
45 mais competente. Disse que tinha uma ex-aluna sua, que era negra, que fazia
46 doutorado na Bahia, que era uma das mais competentes que teve. Por ser
47 negra, qual era o problema. Isso era um preconceito que estava dentro de
48 resoluções, e aí foi para a da UFSM, mas ela não tem essa proposta, o
49 acompanhamento era para ver se o programa iria acontecer. Vêm ao artigo
50 dez, e que nós não estamos resolvendo, o Professor Reitor tinha razão,

1 primeiro a gente devia aprovar, e esperar que fosse aprovada, para depois
2 discutir a resolução, esse artigo dizia o seguinte: “A UFSM deveria
3 implementar um programa permanente de acompanhamento e de apoio sócio-
4 pedagógico dos estudantes cotistas, segundo sua opção, quanto ao disposto no
5 primeiro, segundo e terceiro daquela resolução, coordenada por comissão
6 constituída especificamente para aquele fim”. Isso já existia, que era a PRAE.
7 A PRAE iria fazer um acompanhamento. E aí, essa era a hora, os estudantes
8 sabiam do que ele estava falando, a UFSM deveria reforçar a sua dotação
9 orçamentária num plano nacional de assistência estudantil, que os alunos
10 sabiam, e a ANDIFES acatou a ...PRACE, e a UNE já conseguiu um avanço
11 sobre isso. Era só isso. Porque se não cuidarmos, aquele artigo dez ficaria
12 preconceituoso, discriminatório. Não tinha que arrumar nada diferente para
13 os cotistas, porque eles eram nossos alunos, iguais. Queria saber ele, Pró-
14 Reitor de Assuntos Estudantis, tentando mexer nas resoluções, que todas
15 tinham que ser mexidas, porque a Universidade era dinâmica. Não se vai
16 arrumar nenhum atendimento especial na PRAE para aluno cotista, porque
17 ele era aluno. Conhecimento, pensamento não tinha cor. A única coisa
18 subjetiva que tinha cor eram as intenções. Ali, atrás dessa parede, também,
19 tinha professora brilhante, que fazia um trabalho através da educação, como
20 autora, tentando reverter isso, na base, que todo o mundo falava. Que apoio
21 estava se dando para aquele tipo de projeto, para esse tipo de autora, que era
22 uma educadora? Aí entrava a Universidade e o seu Centro de Educação. Por
23 que falava? Porque era professor de Educação Física, com mestrado em
24 Educação e doutorado em Educação, e foi diretor de colégio de periferia.
25 Passou dois anos pagando cachorro-quente para dois negros e dois brancos
26 pobres do Campestre do Menino Deus. Com vinte e cinco anos, achando que
27 estava fazendo uma grande coisa, entendia que se estava com medo. Mas
28 medo de quê? A Universidade era aquilo que o Professor Raul disse. Era ali
29 que tinha que gerir, gerar, melhorar o que estava errado. Esta, então, todas as
30 estatísticas da grande cientificidade humana, dizendo que mesmo entre os
31 pobres, na hora de disputar, o negro levava desvantagem com o branco, se
32 tivesse o número “x” de professores, o acesso à escola, se tinha essa
33 diferença, alguma coisa estava errada. Onde era o lugar? A **Conselheira**
34 **Juçara Terezinha Paranhos**, como representante do Centro de Ciências
35 Naturais e Exatas, e no momento do seminário do dia 30, a posição que foi
36 retirada, em reunião do Conselho do Centro foi a mesma de alguns outros
37 centros, que não havia tido tempo para discussão. Foi isso, o quê o
38 representante do CCNE trouxe naquele seminário, e essa seria a posição do
39 centro. Na última quarta-feira, aconteceu um debate, no qual não se fazia
40 presente, que foi durante a Semana Acadêmica do CCNE. No final daquele
41 debate, houve uma votação, com pouco mais de setenta votos contra as Ações
42 Afirmativas e o sistema de cotas, a treze votos a favor. Pessoalmente, era
43 favorável às cotas. Porque teoricamente, como bem falou o Professor Renato
44 Santos de Souza, essas Ações Afirmativas, essa política de cotas, era sim
45 discriminatória, e talvez isso viesse a intensificar o problema de
46 discriminação. Mas na prática, a realidade era diferente, e os números
47 comprovavam isso, e isso já foi falado por muito Conselheiros, por isso era a
48 favor. Percebia que as Ações abriam uma nova perspectiva de vida, e era
49 nisso que estava acreditando, e era, por isso, que o seu voto seria a favor. A
50 seguir, o **Conselheiro Francisco Estigarribia de Freitas** disse que não faria

1 uso da sua segunda oportunidade de manifestação. Entretanto, por ter sido
2 “provocado” pelo Professor Jorge Luiz da Cunha, com seu entusiasmo e
3 vibração, da sua manifestação, manifestar-se-ia pela segunda vez. Entretanto,
4 não só pelo entusiasmo e vibração do Professor Jorge Luiz da Cunha, como
5 também por três questões abordadas por ele. Uma, com a qual iniciou sua
6 manifestação, que era o artigo quinto da Constituição, a outra, da necessidade
7 da Universidade abraçar os excluídos, e a outra, a questão dos riscos. Esses
8 três pontos que fizeram com que se escrevessem, novamente. Quando iniciou
9 sua manifestação, trazendo a Constituição, foi porque a Universidade, como
10 um espaço de educação de ensino superior, ia ao encontro da Constituição, e
11 nunca, de encontro, por isso referiu no momento, que talvez não se tivesse
12 que estar ali, discutindo as cotas, mas outra coisa. E o que estava inserindo?
13 Duas coisas. Primeiramente que queria passar ao largo da polêmica, porque
14 esta não levava a nada. Mas, problematizar a própria Instituição, que abria os
15 braços para os excluídos. E aí, parecia-lhe que, nesse caso, tivéssemos que
16 discutir por que se insistia com esse sistema, que era o vestibular, que era um
17 estrangulamento. Só para esclarecer, e também por isso que fazia referência
18 ao documento que o Centro de Educação enviou à comissão, que não gostaria
19 que isso fosse encaminhado, de ser posição contra ou a favor, por entender
20 que isso só ia aprofundar o abismo, e não iria os aproximar ou construir-se
21 uma ponte para ultrapassar aquele abismo, por esse motivo estava declinando
22 em favor da proposta do Professor Getulio Rocha Retamoso que isso, devia
23 sim voltar aos centros. Inclusive, falando com alguns companheiros negros,
24 ao lado de fora, e lhes disse que aquela mobilização deveria atingir também
25 os centros, e não só o Conselho. Inclusive, na direção que o professor falava,
26 tentava talvez, rever e aprofundar essa questão de não ser contra as cotas num
27 centro tão importante quanto o da saúde, que era o que prestava as políticas
28 de saúde para toda a comunidade Santa-Mariense. A **Conselheira Lusa**
29 **Rosângela Lopes Aquistapasse** dizendo que deveria ser breve em sua
30 manifestação, porque a maioria dos colegas já fazia colocações que
31 contemplaram seu pensamento. A única contribuição que gostaria de dar era
32 que entendia que aquela resolução iria suprir também a área da pesquisa,
33 porque, por exemplo, realizava pesquisa na sua área, em Artes Visuais e
34 pesquisa sempre à parte da Educação Especial como da Arte Indígena. E essa
35 pesquisa que estava realizando há mais de três anos, inclusive em pesquisa de
36 campo, entendia que daria para ver, claramente, o quê era o pesquisador
37 dentro da Universidade, e o que era o pesquisador em campo. Então, quando
38 se ia a campo, por exemplo, numa reserva indígena, percebia-se a carência
39 que essas pessoas tinham e achava que o importante era que se começasse a
40 olhar as pessoas de culturas diferentes. Então, entendia que a contribuição
41 cultural, não se devia ver a questão das cotas, muitos estavam vendo talvez
42 até como uma ameaça. Falou que era muito cômodo dizer que não poderia ir
43 ao debate, pois não foi informado, contudo entendia que a informação era
44 cultural, era nossa. Então, como professores da Universidade, tinham o dever
45 de estarem sempre informados e entendia que a Universidade não foi
46 negligente em não informar. Era de opinião de que se não se tivesse resposta
47 de alguns centros, muito foi por falta de boa vontade. Como disse a Professor
48 Nina Célia Almeida de Barros, não era a questão de férias, não era porque se
49 estava de férias que iria se parar de pensar. Nesse sentido, dava o seu voto a
50 favor das cotas e dava parabéns à Universidade, porque entendia que era um

1 momento decisivo e achava que não era uma atitude que se estava tomando
2 agora, mas sim, uma atitude para as gerações futuras. Então, se gerações
3 anteriores a nossa, não foram capazes de tomar essas atitudes, estava muito
4 orgulhosa de, naquele momento, tomar uma atitude a favor disso. O
5 **Conselheiro Fagner Garcia Valente** disse que gostaria de rebater alguns
6 pontos que foram colocados no debate. Sobre o processo de consulta, sobre a
7 discussão do tema, achava inaceitável que Conselheiros chegassem naquele
8 dia, no dia em que se teria que deliberar sobre isso, dizer que não tiveram
9 acesso às informações. Estava-se debatendo aquilo, havia um ano, no
10 mínimo, ali dentro da Universidade. O debate existia a muito mais tempo fora
11 da Instituição. Eles, que tinham a incumbência, o dever, de deliberar sobre os
12 rumos da Universidade, tinham, também, o dever de se interar sobre os
13 assuntos que eram pertinentes àquela função. Então, achava que o
14 Conselheiro que chegava ali e dizia que não tinha informação suficiente ou
15 que não houve um debate suficiente, quando havia um debate de, no mínimo,
16 um ano, não estava autorizado a exercer aquela função. Entrando no mérito
17 da questão, entendia que se estava centrando o debate, apenas num dos
18 efeitos que aquela política trazia que era o efeito da inclusão social. Sim, ela
19 trazia inclusão social. Ínfima, diante da dívida social que tinham com aqueles
20 grupos que seriam atingidos, mas tinham outro efeito que considerava tão, ou
21 mais importante, que era o efeito de mudar, qualitativamente a Universidade.
22 No momento em que trouxessem para dentro da Universidade a diversidade,
23 que se trazem grupos com riquezas culturais diferentes, com vivências
24 diferentes, com experiências diferentes, era a nossa formação. “Eu aluno
25 branco que tive uma turma do Direito, extremamente homogênea, numa
26 homogeneidade que não reflete o que era a nossa sociedade, gostaria muito
27 de ter tido negros, de ter tido índios, de ter tido pessoas portadoras de
28 deficiências físicas dentro da minha sala-de-aula, porque isso ia enriquecer a
29 minha formação”. Disse que a Universidade era muito mais do que formar
30 profissionais para o mercado, ou formar profissionais para o quadro. Ela
31 reproduzia uma estrutura de sociedade e poderia falar da sua área, de Direito,
32 muito tranquilamente. O que se via, naquele dia, no judiciário, na estrutura da
33 justiça brasileira, ela era construída dentro das universidades. E, naquele
34 momento, se tinha uma estrutura judiciária, um poder judiciário
35 extremamente preconceituoso, e que não cumpria sua função, era porque essa
36 estrutura saía de dentro da universidade, porque a Universidade, o ensino
37 jurídico também não cumpre sua função. E por quê? Porque se tinha, dentro
38 da universidade de direito, uma falsa homogeneidade. Tinha uma elite que
39 entrava e reproduzia os seus valores, e que não tinha acesso a valores
40 diferentes. E quando disseram: “Não, não vamos trazer os negros para dentro
41 da universidade. Isso iria gerar conflito”. Até quando vamos continuar
42 negando aquele conflito que existia na sociedade? Até quando a universidade
43 iria passar “batida” por aquele conflito? Nós precisamos trazer aquele
44 conflito para dentro da Universidade, porque era no conflito que se aprendia,
45 era no conflito que se superava o próprio conflito. Não era negando o conflito
46 que se iria combater o racismo. Uma questão que, repetidamente, foi
47 colocada era a respeito da questão da Constituição Federal. Pediu a um
48 professor que estava com a Constituição em mãos, que lesse outros artigos
49 além do caput do artigo quinto. Pediu para ser corrigido, se estivesse errado.
50 O artigo terceiro, inciso terceiro, o inciso terceiro do artigo cento e setenta, e

1 todos os incisos do artigo duzentos e seis que falavam sobre a política
2 educacional. Nesses artigos estava consubstanciado, consagrado na nossa
3 Constituição, o princípio da igualdade substancial. O quê significava aquele
4 princípio? Para que aquelas igualdades formais, que o caput do artigo quinto
5 colocava, existiam na prática, que se equiparasse com os diferentes, que se
6 dessem oportunidades idênticas, para que, então, a lei pudesse ser igual para
7 todos. E quando se via a Constituição, não se poderia ver uma parte isolada,
8 tinha que ter uma interpretação sistemática da mesma. Então, aconselharia
9 aqueles que quisessem usar o argumento da inconstitucionalidade, que lessem
10 toda a Constituição. Em aparte, o **Conselheiro Francisco Estigarribia de**
11 **Freitas** disse que não era um debate puro simplesmente, pois cumpria a lei. O
12 que estava posto ali era a nossa vontade verdadeira de resolver o abismo que
13 se criou entre dominados e dominadores. Foi isso que colocou, porque o
14 debate, no ponto legal, parecia-lhe que não tinha nenhum problema que
15 ferisse a adoção das cotas. Então, parecia-lhe que na medida em que o
16 acadêmico chama-lhe a atenção, gostaria de lembrá-lo de prestar um
17 pouquinho... **(troca de fita)**... O **Conselheiro Antônio Roberto**
18 **Bisogno** disse que a democracia também pressupunha o respeito, as
19 manifestações a favor e contra. E já deixou bem clara a sua posição pessoal e
20 do seu centro. Lembrou, apenas para resgatar algumas informações e tinha a
21 cronologia de como os processos aconteceram, os centros só receberam no
22 dia seis de fevereiro. A discussão estava na Universidade havia um ano.
23 Entretanto, os centros receberam num período inoportuno. Por outro lado,
24 repetia o que já havia sido dito em sua manifestação e era bom que visse no
25 processo, se fosse o caso, que fosse vista a manifestação do seu centro (não
26 houve identificação da pessoa a quem o Conselheiro estava se dirigindo) que
27 abrangia a área do Direito e exatamente o seu centro, que era o da área do
28 Direito, que alegava, nenhum outro centro alegava inconstitucionalidade,
29 apenas o seu. A **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** disse que
30 gostaria de fazer um esclarecimento sobre essa manifestação a respeito do
31 curso de Direito. Dirigindo-se ao Professor Antônio Roberto Bisogno, disse
32 que havia um problema de nascimento daquela manifestação. No dia anterior,
33 ficou sabendo que a mesma, diante da ausência de manifestação expressa dos
34 professores do Curso de Direito que assinaram aquele documento, teve
35 origem a partir da iniciativa de uma aluna somente, que chegou à reunião e
36 apresentou aquele texto, e como havia uma absoluta falta de debate, ninguém
37 debateu e o texto passou. Continuando sua manifestação, o **Conselheiro**
38 **Fagner Garcia Valente** pediu desculpas pelos termos que havia usado, mas
39 realmente, aquela reação específica quanto à falta de debate, lhe indignou.
40 Inclusive foi no momento que todos os centros foram consultados, estava
41 obrigando aqueles centros a fazer aquele debate. Tiveram cinco meses para
42 fazer aquele debate. Então, pela negligência dos centros, agora não se poderia
43 parar uma política por causa daquilo. E aquela política que trazia tanto
44 benefício para a Universidade, não só para os grupos que seriam atingidos,
45 que iria mudar a “cara” da Universidade, como ela poderia se dar ali na
46 Universidade? E aí, naquele dia, se estava no único ou último momento que se
47 tinha para aproveitar aquele momento histórico, em que as universidades
48 estavam se posicionando num movimento que não era isolado, que
49 recentemente se teve na UFRGS, na UFSC, que já aprovaram essas políticas,
50 que já interiorizaram essa política, e que se tinha, nesse momento histórico,

1 naquele dia, de exercer a decisão de construir uma política de ingresso, uma
2 política afirmativa nossa. Por quê? Porque se não aprovassem naquele dia,
3 essa política para o vestibular de 2008, em 2009 não seria mais eles que iriam
4 aprovar. Não seria mais a Universidade de Santa Maria que pensaria uma
5 política para si, pois aquele tema, já era objeto de um projeto de lei federal e
6 iria ser imposto, de outra forma, de cima para baixo, se não tomassem uma
7 atitude naquele momento e colocassem a nossa política. E acreditava que
8 tivesse visto algumas propostas que foram aprovadas em outras
9 universidades, e a nossa era extremamente avançada, pois corrigiu defeitos. E
10 era claro que ainda restavam defeitos, porque não se chegaria à perfeição
11 nunca, mas como corrigir aqueles defeitos? Aquelos defeitos apareciam na
12 prática, e precisavam daquela experiência, precisavam colocar aquilo em
13 prática, para que aparecessem as dificuldades e pudessem ser aperfeiçoadas.
14 E aí ainda ela tinha um vasto campo de regulamentação, que eles exerceriam
15 naquele Conselho de aperfeiçoamento daquela política. Então, a seu ver, e
16 acreditava que falava por toda a bancada estudantil, naquele dia só teriam
17 duas posições. Uma posição de dizer sim, às cotas, e colocar a política de
18 cotas no vestibular de 2008, ou qualquer outra posição, de se protelar, ou se
19 ... equivalia a dizer não, não a uma política da UFSM de cotas. Então, a seu
20 ver, não existia uma terceira opção. **A Conselheira Rebeca Bruno da Silva**
21 **Seixas** primeiramente, reforçou dois argumentos que quem já deixou,
22 praticamente evidente, que era a favor da implementação do sistema de cotas,
23 falou em, praticamente, todas as manifestações. Primeiro que a UFSM não
24 estava representando as diversidades regionais em que estava inserida. Óbvio
25 que a diversidade do RS era diferente da diversidade nacional, porque
26 nacionalmente tinham declarado quarenta e sete por cento e no RS tinham
27 quatorze e meio por cento, com já foi falado, se não estava enganada. Estava,
28 junto com a colega, tentando contar quantos afro-descendentes tinham na
29 Casa do Estudante. Chegaram ao número de doze de, aproximadamente, mil e
30 duzentos estudantes na CEU-II, por si podia-se ver. Foi possível contar em
31 duas mãos e meia a representatividade da comunidade negra, no sistema de
32 carência da Universidade. Disse que a Universidade, apesar de todas as falhas
33 que tinha, quando o teto de carência era quinhentos reais, com todas as
34 deficiências que todo programa de carência sempre teria, ainda assim,
35 conseguia, razoavelmente, representar a diversidade social em que estava
36 inserida, na medida em que tinha sessenta por cento dos seus ingressos
37 oriundos de escolas públicas. Óbvio que mais que sessenta por cento dos
38 estudantes de segundo grau estudavam em escolas públicas. E isso, achava
39 que foi pensado na comissão que construiu essa proposta, com os vinte por
40 cento que estaria além do previsto, porque se mantivesse a média de sessenta
41 que a Universidade vinha apresentando, mais a cota de vinte, poder-se-ia
42 chegar a uns setenta por cento, oriundos de escola pública e, isso era muito
43 bom, era bastante razoável e tinha certeza que isso estaria aberto às
44 reformulações para o próximo vestibular, se conseguisse entrar nele. A outra
45 questão que achava importante e era muito ponderada dentro do movimento
46 estudantil, não porque fosse uma demanda latente no estado ou região, mas
47 que quem conhecia outras universidades, que já implementaram as cotas,
48 percebia que era a necessidade de se dar o direito e a liberdade e colocar para
49 as pessoas, a importância delas se auto-afirmarem etnicamente, porque, por
50 exemplo, ela, pessoalmente, não saberia se definir etnicamente, pois sua

1 família era extremamente misturada, porém se vissem estados, como a Bahia,
2 que a universidade tinha quinze por cento de negros, tinha, não tão
3 evidentemente ali no Rio Grande do Sul, mas ainda assim, um preconceito
4 dentro das próprias pessoas etnicamente definidas. E aí gostaria de colocar
5 um argumento que já foi colocado anteriormente, que era a questão do
6 preconceito interno, em que se sabia que aquele aluno cotista entrou com a
7 média menor que a sua, etc, etc... que, se não estava enganada, a
8 Universidade, quando chegava na época dos exames, baixava a média para
9 todo mundo para média cinco. Se não fosse possível garantir o desempenho
10 de setenta por cento de aproveitamento durante o semestre, o aluno poderia
11 passar, no exame, com média de cinquenta por cento. Achava que isso era
12 para todos os cursos. Então, entendia que para todo mundo, branco, negro,
13 índio, pardo, pobre ou rico, se não tivessem condições de passar com setenta
14 por cento de aproveitamento, a média seria diminuída para todos. Então,
15 entendia que algumas coisas iriam ser preciso “dar tiro no escuro” para serem
16 implementadas e tomar nota e ciência de tudo aquilo que se iria passar
17 naquele próximo período, para fazer as alterações pertinentes. Para outras
18 situações, iria ser preciso conviver, “desmascarar” o quê se havia negado
19 enxergar durante vários anos, uma vida inteira, para dizer a verdade. Achava
20 que algumas outras questões ficariam mais no nível de dúvidas com relação à
21 operacionalização. Isso extrapolava a decisão dali, porque o quê iria se
22 decidir ali iria ser regulamentado em outra reunião, na época da definição do
23 edital. E algumas deficiências que se via naquela discussão prévia daquele
24 momento, poderiam ser definidas no edital e até após um ano de
25 implementação. O que sabia era que não se poderia perder a chance de
26 colocar as regras que se achava melhor para a Universidade. Porque quando
27 viesse a decisão do Congresso, não se teria mais o poder de discussão que se
28 tinha. Quantas situações já foram recriminadas, porque vieram de cima para
29 baixo e não tinham condições de mudar como se estava tendo agora? De
30 definir, de dar a forma que se achava mais ideal. Entendia que era preciso
31 garantir esse direito e o momento era agora. O **Conselheiro Getulio Rocha**
32 **Retamoso** disse que eram treze horas e não sabia qual a idéia de
33 encaminhamento que a Presidência pretendia dar. O **Presidente Clovis Silva**
34 **Lima** disse que pretendia encerrar as falas, consultar naquele momento da
35 reunião o plenário da continuidade ou não, ou fazer um intervalo e voltar à
36 tarde. O **Conselheiro Renato Santos de Souza** disse que sua manifestação
37 era mais para reforçar alguma coisa, talvez eliminar alguns mal-entendidos
38 em relação à sua manifestação anterior. E poder falar de algumas coisas a que
39 tinha se proposto, mas não foi possível. A primeira delas era reafirmar a idéia
40 de que era favorável às cotas, mas não se poderiam colocar as cotas num
41 “bolo” só, pois entendia que a natureza delas era diferente, por exemplo,
42 tinha convicção que havia menos pessoas pobres, carentes naquela
43 Universidade do que deveria, embora se tivesse uma excelente assistência
44 estudantil, todavia o “funil” no ingresso era terrível, sobretudo nos cursos
45 mais competitivos. Então, nesse sentido, o vestibular fazia isso, tratava de
46 forma igual pessoas, grupos que tinham universos e condições diferentes de
47 competir. Tinha certeza de que se fossem dadas às mesmas condições para
48 esses diferentes grupos sociais de rendas diferentes, eles teriam condições
49 iguais de competir. Como acreditava que negros, brancos, índios, pardos, etc,
50 tiverem as mesmas condições de se preparar e de competir, também, todos

1 tinham a mesma capacidade. Não poderia pressupor o contrário, uma vez que
2 pressupor o contrário era preconceito, por isso era que defendia a idéia de que
3 se a sua convicção era de que os afro-brasileiros estavam fora da
4 Universidade, não por serem negros, porque nós nunca olhamos para a cor da
5 pele pelos nossos critérios de ingresso. Eles estavam fora assim como muitos
6 brancos estavam fora, como muitos índios estavam fora da Universidade, por
7 razões sociais, porque eram carentes, porque eram pobres, porque não tinham
8 condições de competir naquele sistema de ingresso que se tinha, por isso
9 pressupunha que se eles tiverem o mesmo acesso às cotas sociais ou de
10 qualquer outro grupo étnico, eles tinham a mesma capacidade de competir e
11 de ingressar na Universidade. Essa era a sua defesa. Portanto, era favorável às
12 cotas naquele contexto. Cotas para portadores de necessidades especiais. A
13 natureza da cota era totalmente diferente, ou seja, os portadores de
14 necessidades especiais, como a própria professora da Educação Especial
15 falou, eles não tinham acesso a um bom ensino básico, porque na verdade as
16 nossas escolas não estavam e nunca estiveram preparadas para isso. Então,
17 nem as escolas públicas, nem as particulares. O **Conselheiro Jorge Luiz da**
18 **Cunha** disse que, na verdade, aquela discussão sobre ações afirmativas com
19 reserva de vagas era uma intervenção e uma reforma sobre o nosso sistema de
20 ingresso e sobre os nossos dois sistemas de ingresso. E, na verdade,
21 alcançavam os nossos dois sistemas de ingresso, aperfeiçoando os mesmos.
22 Resolvendo, exatamente a questão que o Professor Renato Santos de Souza
23 colocava, isto é, criando condições diferenciadas de, no vestibular, permitir
24 que esses grupos tivessem mais chance. E, naquele momento, tinham
25 resultados estatísticos que demonstravam, que quando essa chance era
26 colocada à disposição daqueles grupos tradicionalmente discriminados pelo
27 nosso sistema de acesso, eles apresentavam um resultado mais satisfatório do
28 que aqueles que não estariam incluídos nesses grupos. Então, ali se tratava
29 mesmo de uma ação sobre o vestibular e o PEIES. No sentido de aperfeiçoar
30 e resolver isso que o Professor Renato Santos de Souza estava colocando.
31 Continuando, o **Conselheiro Renato Santos de Souza** disse que a sua
32 avaliação era de que as cotas sociais atacavam um problema crucial do
33 sistema de ingresso, as cotas raciais distorceriam o problema. Pelas cotas
34 raciais, se iria, na verdade, fazer o contrário do que a Constituição pregava
35 naquilo que o aluno resgatou de uma parte que não havia sido colocada, que
36 era tratar de forma diferente grupos, que do ponto de vista do nosso sistema
37 de ingresso, eram iguais, ou seja, de qualquer grupo étnico, se não houvesse
38 condições de preparo e acesso às boas escolas, isto é, os alunos carentes, que
39 tinham acesso apenas à escola pública, teriam a mesma dificuldade de acesso,
40 pelo nosso sistema de mérito como ele era colocado. E se discriminassem do
41 ponto de vista racial, daí estariam promovendo isso, que chamou de justiça
42 individual em prol de resolver um problema estrutural social. E que chamou
43 de os fins justificarem os meios, quer dizer, um meio de criar uma injustiça
44 individual, em outras palavras, dar acesso diferenciado às pessoas que, do
45 ponto de vista dos critérios de acesso, eram iguais. Era discriminado por
46 serem pobres, por não terem acesso. Outra questão que gostaria de ressaltar,
47 era a questão do resgate. Entendia que todos os debates caminharam, na
48 medida em que os acompanhava para uma certa consciência de que as cotas,
49 enfim, eram discriminatórias e não era possível defendê-las por ali. E se
50 criou, então, a defesa das cotas raciais em função do resgate histórico, da

1 dívida histórica que a sociedade brasileira tinha para com os negros, que
2 concordava plenamente e que era uma “chaga” que nós todos ali gostaríamos
3 que fosse apagada, que com certeza nos envergonhava. Mas não acreditava
4 em se pagar, resgatar dívidas históricas daquela forma. A única forma que
5 via, que se poderia resgatar e se acertar contas com o passado era não
6 repetindo o passado. Se o passado foi discriminatório, se expulsaria aquelas
7 populações a uma situação que se conhecia naquele momento, nós,
8 discriminando não iríamos fazer isso. Entendia que teriam que afirmar
9 princípios. E o princípio da não discriminação, para ele, era um princípio
10 fundamental que a Universidade deveria pautar. O **Conselheiro Getulio**
11 **Rocha Retamoso** disse que isso explicava todo aquele debate que ocorria ali,
12 que estava havendo, e deveria continuar a explicar sua proposição inicial de
13 reencaminhar aos centros, porque havia polêmicas também nos centros.
14 Também explicava o porquê das comissões trazerem, para ser feito um
15 Parecer de Plenário, pois era polêmico. Havia divisão sim, pois não havia
16 consenso. Daí seu apelo, tinha informação. Era claro que em férias se teria
17 informação, sim. Entretanto, em férias, não se poderia participar de debates, e
18 principalmente, quando o espaço de tempo era muito curto. E entendia o
19 curto o espaço entre o dia 09 de fevereiro e o dia 30 de março. Buscando
20 esclarecer, o **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha** disse que todas as unidades
21 que pediram, tiveram seu prazo prorrogado até 30 de maio. E o motivo era o
22 recesso entre os dois semestres. Então, tecnicamente tiveram e era preciso
23 esclarecer isso do dia 09 de fevereiro ao dia 30 de maio. Continuando, o
24 **Conselheiro Getulio Rocha Retamoso**, dirigindo-se ao Professor Jorge Luiz
25 da Cunha, disse que embora o professor dissesse tratar-se de um
26 esclarecimento, não era o quê estava no processo. O processo foi lido
27 atentamente, inclusive em uma reunião com a presença do Professor Jorge
28 Luiz da Cunha. De qualquer maneira, reafirmava o quê estava no processo. E
29 a sua posição continuava sendo a mesma. Entendia, ao contrário de um
30 Conselheiro que falou, que não havia uma decisão diferente de sim ou não,
31 havia uma terceira “via”, que era voltar, e que aquele debate que estava sendo
32 feito ali fosse transferido para os centros, que voltasse dos centros com um
33 parecer conclusivo que também não havia no processo. A não ser o CCR e o
34 CCS, que, se não estava enganado, tinha uma posição de Conselho de Centro.
35 Os centros não fizeram uma discussão aprofundada, porque a época era
36 inoportuna. Daí, a sua proposta, de ser reencaminhado aos centros e que
37 voltasse com um prazo determinado por aquele Conselho, e aí, sim, com um
38 parecer conclusivo de todos os conselhos de centro. O **Presidente Clovis**
39 **Silva Lima** disse que com a participação do Professor Ivan Zolin, estariam
40 sendo encerrados os debates. O **Conselheiro Ivan Zolin** disse ter muita honra
41 em se manifestar ao final dos debates e esperava que os mesmos
42 continuassem. Disse que o que poderia ser percebido pelas manifestações
43 anteriores, que ninguém rejeitava as Ações Afirmativas em questões sociais,
44 na questão de necessidades especiais, mais por uma questão técnica, e
45 observa-se resistência às questões raciais. Só que isso não era significativo.
46 Se houvesse aquele Conselho, não trinta e oito “que nem nós”, mas trinta e
47 oito afro-descendentes, será que as dúvidas não seriam diferentes? Eram
48 questões importantes para que fosse pensada, porque no fundo se estava
49 refletindo o nosso reconhecimento do outro. “E um outro meu, é um outro
50 igual a mim”. Entretanto, tinham que adiantar essa referência com do “outro”,

1 com o “outro na sua integridade de sujeito. Não como objeto que você se vê”.
2 Então, isso era interessante e até uma constatação. Era natural que se tivesse
3 certa rejeição num primeiro momento, a um grupo que, “enquanto branco eu
4 não me reconheço, e como estou estendendo uma vantagem, ou um privilégio
5 para algo que não é igual a mim, no sentido de igualdade racial, cultural, etc”.
6 Parece-lhe que ali, a intenção era a reparação, não no sentido de
7 culpabilidade, não no sentido de “ah! Eu tenho culpa, porque uma sociedade
8 branca escravizou alguém”, mas a reparação no sentido de integrar um grupo
9 de excluídos, que os fatos estavam mostrando para nos enriquecermos como
10 reflexão e como sociedade. Então, pareceu-lhe que esse era o nosso eixo e,
11 por isso, que, particularmente, era favorável àquilo. Também gostaria de
12 fazer um registro de uma coluna de jornal, onde o colunista falava: “Os
13 professores negros sumiram da fotografia”. Nesse artigo, ele se referia a uma
14 pesquisa de um professor da Universidade da Carolina do Norte – Estados
15 Unidos, sobre o Rio de Janeiro nos anos de 1917 a 1945. Nesse registro,
16 claro, estava se referindo às escolas normalistas e vocacionais... nesse período
17 quinze por cento dos professores eram negros, inclusive um dos diretores da
18 escola municipal que formava professores. Após os anos vinte, os anos trinta,
19 novamente, esse percentual caiu para dois por cento. Desse modo, vocês
20 iriam se perguntar: Será porque os negros não tinham mérito? Será porque os
21 afro-descendentes não tinham condições de competitividade com os demais?
22 Não. Era porque nesse período houve uma política de Estado, onde se
23 estimulou o que chamaram de “branqueamento” dos professores, ou seja, que
24 criou critérios extremamente econômicos que para ingressar em determinadas
25 escolas, tinha que ter um enxoval e, nesse sentido, esses segmentos sociais
26 estavam bastante desfavorecidos em termos econômicos. Então, pareceu-lhe
27 que aquele debate, como estava sendo feito, precisava ser enfrentado,
28 buscando a experiência de dez anos e verificar, se as questões que tanto nos
29 assustavam, realmente, nos assustavam. Entendia que valia a pena aquele
30 Conselho Universitário ousar e aprovar aquela minuta naquele dia mesmo. O
31 **Presidente Clovis Silva Lima** manifestou seu entendimento de que
32 conseguiu encerrar os debates. Pensava que todos teriam mais coisas a
33 acrescentar ao assunto e que não restava dúvida, que era polêmico e
34 complexo. Entretanto, a Universidade, através da Administração Central, fez
35 o seu papel, trouxe o debate, à discussão, organizou seminários, aprofundou
36 as discussões, montou comissões que trabalharam muito bem, fez uma minuta
37 de proposta, retardou a discussão do Conselho de Ensino, Pesquisa e
38 Extensão a pedido, e a Administração achou relevante. Entretanto, era preciso
39 tomar uma decisão. No seu modo de ver, e ali, de certa maneira, não iria se
40 omitir, só conseguia raciocinar sobre a realidade. Aquilo que constatava, ao
41 longo da sua vida, da sua existência, principalmente enquanto docente da
42 UFSM, incontestável que a discriminação existia. E a questão do mérito, ou
43 da justiça, ou da injustiça, em relação àquela questão, chamava ali, para algo
44 que aquela Universidade já praticava, há alguns anos, e que deveria
45 continuar, sim, que era o edital de ingresso e reingresso, aonde
46 **....(virada de fita)....** sem avaliação de carência, sem prestar
47 vestibular eram oferecidas novecentas vagas, dessa forma. Por isso, achava
48 que a Universidade tinha que se adaptar às questões. Não se iria resolver o
49 problema da pobreza, dos excluídos, dos carentes, das etnias, dos negros, dos
50 pardos, dos indígenas, dos necessitados de atendimento especial..., mas iriam

1 imediatamente à aprovação ou não da proposta. Se fosse rejeitado,
2 aparentemente estaria resolvido. Se fosse aprovado, teria um segundo
3 momento que poderia ser a partir de destaques. Tendo destaques, poderia,
4 então, se fosse o caso, convocar uma outra sessão, suspender, enfim... mas aí,
5 avançaria o conjunto que estava aprovado, depois nos destaques iria ser
6 votado o..... O que não inviabilizava nossa proposta, disse o
7 **Presidente Clovis Silva Lima**. O **Conselheiro Getulio Rocha Retamoso**
8 disse que iria naquela linha. Estava lendo aquela reunião que tivemos em
9 relação à regulamentação da passagem de Adjunto IV para Associado I.
10 Quantas reuniões foram feitas? Três. Porque se tinha que fazer destaques,
11 ponto a ponto, da proposta de resolução, e a cada item, houve uma discussão
12 enorme, com tempo razoável de discussão. Achava prudente que se fizesse
13 um intervalo, dependendo do que se iria ter que apreciar a resolução, e ver se
14 seria possível iniciar naquele dia. Entendia que a Presidência poderia colocar
15 em votação para que os Conselheiros decidissem isso. A **Conselheira Jânia**
16 **Maria Lopes Saldanha**, falando da convocação, disse que a mesma era para,
17 “Encaminhar projeto de resolução que institui...”. Então, em primeiro lugar, o
18 quê estava em discussão era o projeto de resolução e a sua proposta de
19 adoção de uma Ação Afirmativa, para depois, então, discutir os destaques.
20 Propôs, considerando a prática dos julgamentos, aos mesmos não são
21 cindidos, que eles continuariam. Então, a sua proposta era de que continuasse
22 naquele dia e fosse até o final. Disse saber que ali não havia um julgamento,
23 uma vez que não era um tribunal, mas eles iriam tomar uma decisão. O
24 **Conselheiro José Fernando Schlosser** disse que iria fazer um
25 encaminhamento, pois não achava possível fazer uma votação de “sim” ou
26 “não”, porque acabaria colocando no grupo do “sim” ou grupo do “não”,
27 opiniões diferentes, que se manifestariam pela análise do documento. Tinha
28 sérias restrições quanto ao documento, pois considerava alguns erros, como
29 por exemplo: falava da Universidade e de suas extensões, que não tinham
30 extensões. O nono centro, o CESNORS, era um centro da Universidade.
31 Falava em UNIPAMPA e no caput falava em Universidade Federal de Santa
32 Maria. O **Presidente Clovis Silva Lima** esclareceu que a questão
33 UNIPAMPA, naquele momento, era Universidade Federal de Santa Maria.
34 Ela só deixaria de ser, quando fosse aprovada no Congresso. Quando? Não se
35 saberia. Até poder-se-ia “herdar” tudo isso. Continuando, o **Conselheiro José**
36 **Fernando Schlosser** dirigindo-se ao Professor Clovis Silva Lima, falou não
37 saber se não valeria a pena, que ele ouvisse o Conselho sobre a possibilidade
38 de se deliberar uma universidade que estava dividida, sob a guarda de duas
39 universidades. Qual era o risco que se tinha com a implementação disso na
40 UNIPAMPA? Entretanto, além do documento, o seu temor era que, se a
41 Presidência colocasse essa resolução em votação, o plenário ficaria dividido
42 em dois grupos, a favor e contra, com pessoas que, votando depois de
43 discutido, artigo a artigo, esse documento estaria junto na mesma posição.
44 Existiam posições ali, tão fragilmente separadas. O **Conselheiro Fagner**
45 **Garcia Vicente** fez uma citação muito interessante, se queriam cotas para o
46 vestibular de 2008. Para ele lhe parecia que era favorável a isso, bem como, o
47 **Conselheiro** que lhes falava. Só que existiam divergências de opiniões. Então,
48 seria obrigado a votar diferente do **Conselheiro Fagner Garcia Vicente**,
49 mesmo estando alinhado a ele. Então, seu encaminhamento, e era um
50 encaminhamento que estava fazendo, era que parando ou continuando a

1 reunião, devia fazer a análise do documento para se chegar ao final, a
2 aprovação da resolução, e não de uma posição. O **Conselheiro Fagner**
3 **Garcia Valente** falou que era da praxe, nas votações daquele Conselho, que
4 se votasse o projeto que estava sob apreciação, com emendas ou sem
5 emendas, os destaques. Então, acreditava que o quê deveria ser votado, num
6 primeiro momento, era a idéia do projeto, se ele permanecesse ou não, e, se
7 fosse rejeitado, não teria porque entrar nos destaques. Então, a partir disso,
8 quem tivesse emendas ... não teria sequer a necessidade de discutir ponto a
9 ponto, aquelas que houvesse consenso, que ninguém tivesse destaques a
10 fazer, não se discutiria. Naquelas em que houvesse destaque, se apresentaria
11 os destaques, e votar-se-ia nos destaques. O **Conselheiro Jorge Luiz da**
12 **Cunha** disse que cada item precisava ser discutido, por isso daria para
13 encaminhar a votação da seguinte forma. Encaminha-se a votação para
14 aprovação com destaques, ou não aprovação. Não aprovado estaria resolvido.
15 Aprovado com destaques ficava claro que se atacariam apenas aqueles pontos
16 que não eram de consenso. O **Presidente Clovis Silva Lima** manifestou a
17 percepção de que todos estavam falando a mesma coisa, mas de forma
18 diferente. O **Conselheiro Getulio Rocha Retamoso** disse que o
19 encaminhamento do Professor José Fernando Schlosser, era perfeito, no
20 seguinte sentido. Se colocasse a proposta de votação de cotas ou não, e,
21 posteriormente, fosse para o documento, o primeiro item era ... ficar-se-ia
22 prejudicado e terminaria por votar questões que seria favorável, mas votaria
23 contra pela proposta de encaminhamento. Então, onde falar em cotas raciais e
24 cotas sociais, o artigo primeiro ... exatamente isso, ia-se votar com destaques.
25 Então, votava-se a proposta de resolução. Mas não uma proposta anterior, de
26 dizer que se era favorável, ... podia-se estar alinhado num primeiro momento,
27 e posteriormente, desalinhar num segundo e prejudicar a idéia como um todo.
28 Precisava-se aproveitar a idéia. O **Presidente Clovis Silva Lima** disse que
29 dali a pouco aquele plenário entendia que não se deveria discutir a questão
30 das cotas. E aí, inviabilizava todo o restante. Alguns Conselheiros afirmaram
31 que não. O **Presidente Clovis Silva Lima** disse que, na sua maneira de ver,
32 sim. Perguntou se queriam ou não cotas. Não se estava falando que tipo de
33 cotas, mas se queriam ou não as cotas? Aprovariam ou não? Se aprovassem,
34 então, passariam aos destaques. O **Conselheiro Renato Santos de Souza**
35 disse que os artigos estavam encadeados. O seguinte dependia do que havia
36 sido aprovado antes. Então, poder-se-ia ter uma posição em relação ao
37 primeiro artigo. Ser derrotado na sua posição, porém dispunha de sugestões
38 em relação ao que foi aprovado. E eles poderiam ser os destaques
39 sequenciais, depois encaminhar a resolução aprovando item a item, na
40 seqüência, e eles seriam levantados a cada item. O **Presidente Clovis Silva**
41 **Lima** disse que na verdade ia se discutir o Programa de Ações Afirmativas.
42 Iriam decidir se iam adotar na Universidade Programa de Ações Afirmativas.
43 A partir daí, remetia a esse instrumento, item por item. A **Conselheira**
44 **Juçara Terezinha Paranhos** disse que a sua proposta era de que se votasse
45 na seqüência, agora, se queriam ou não as Ações Afirmativas. Em caso
46 afirmativo, que se suspendesse a sessão e voltasse para os destaques. O
47 **Conselheiro José Fernando Schlosser** disse que não se poderiam igualar
48 coisas diferentes. A sua opinião era exatamente o contrário da do Professor
49 Jorge Luiz da Cunha. Era que se estava aprovando um Projeto de Programa
50 de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social e, havia um documento... se

1 o documento não fosse importante ele não seria o ponto principal do projeto,
2 mas ele era o ponto principal. A Universidade, através da sua Administração,
3 construiu uma minuta, e essa minuta era que alguns Conselheiros, ... achava
4 que ali não havia visto nenhuma manifestação contrária ao Programa de
5 Ações Afirmativas. O que acha era que o Conselho, os Conselheiros não
6 estavam de acordo com o instrumento que estava sendo usado para a
7 aprovação do programa. Portanto, entendia que, se o instrumento era a
8 principal divergência, o problema não era aprovar um documento e após
9 refazê-lo. O certo era o Conselho refazer o documento da maneira como se
10 entendia que devia ser aprovado e, então, aprová-lo. O **Presidente Clovis**
11 **Silva Lima** manifestou seu entendimento de que se estava falando a mesma
12 coisa de forma diferente. Na sua concepção, aquele Conselho tinha que saber
13 se queria ou não discutir a matéria. A partir do momento que “quisesse” iriam
14 se deter naquele documento, item a item. Poderiam até aprová-lo na íntegra
15 ou até modificá-lo ou criar um outro, mas primeiramente deveriam manifestar
16 se queriam ou não. O **Conselheiro Ivan Zolin** disse que, em termos de
17 encaminhamento, concordava com o que o professor estava dizendo,
18 inclusive, o professor como Presidente, se quisessem exercer a democracia no
19 sentido de contar votos, porque se estava no momento de tomar uma decisão,
20 poderia muito bem encaminhar a votação do documento na íntegra sem
21 emendas, pois quem era a maioria vencida e, dessa forma, iriam aprovar as
22 Ações Afirmativas, depois, com destaque, se encaminhassem a aprovação
23 desse documento com destaques, item a item. Dirigindo-se ao Professor Ivan
24 Zolin, o **Presidente Clovis Silva Lima** disse entender que existia uma
25 proposta, mas colocaria o documento na sua íntegra, não era um hábito, uma
26 cultura daquela casa. Nunca foi assim. Até poderia aprová-lo na íntegra, mas
27 olhando artigo por artigo. Disse que estava propondo, primeiramente, se
28 aquele Colegiado aceitava as Ações Afirmativas. A partir do momento que se
29 decidisse que sim, passar-se-ia à segunda etapa, que era a análise daquele
30 instrumento, daquele documento, que havia chegado ao Conselho de Ensino,
31 Pesquisa e Extensão. E, então, lia-se o documento, e quem entendesse que
32 deveria haver destaque, discutir-se-ia em cima de cada pedido. Então,
33 naquele momento, até para não protelar demasiadamente, gostaria de colocar
34 em votação... Interrompendo, o **Conselheiro Vinícius Luge de Oliveira**
35 disse que a Bancada Estudantil gostaria de propor um encaminhamento de
36 votar o documento na íntegra. Caso perdesse, votaria o documento com
37 destaque. O **Presidente Clovis Silva Lima** disse ver maior dificuldade em
38 aprová-lo na íntegra. Até se poderia, mas, primeiramente, era preciso decidir
39 se a Instituição queria. O **Conselheiro João Rodolpho Amaral Flôres** disse
40 que foi falado, até aquele momento, que o Projeto de Ações Afirmativas era
41 uma coisa e a resolução era outra. E não havia parecer. Precisariam definir
42 qual o parecer que iria ser encaminhado pelo plenário, para votar essa
43 primeira questão. Era o programa? ... porque se o programa podia ter pessoas
44 que não concordam com inclusão racial, e outros com inclusão social. O
45 **Presidente Clovis Silva Lima** disse que era exatamente por isso que se
46 precisava discutir ponto por ponto. A Bancada Estudantil retirou a proposta.
47 O **Conselheiro José Francisco Silva Dias** disse que em primeiro lugar,
48 deveriam decidir se queriam ou não instituir na Universidade as Ações
49 Afirmativas de Inclusão Racial e Social. A resolução era que iria normatizar a
50 matéria. Já havia dito, por exemplo, que na parte de apoio estudantil, a PRAE

1 deveria ser reforçada com mais dinheiro, psicólogo, ... mas era a resolução
2 que ia tocar o programa. O **Conselheiro Getulio Rocha Retamoso** também
3 havia dito aquilo, porém aquilo era a proposta, ou seja, havia uma proposta da
4 mesa e uma proposta do Professor Fernando. Qual era a proposta de
5 encaminhamento? O **Presidente Clovis Silva Lima** pediu ao Professor José
6 Fernando Schlosser que repetisse sua proposta. Atendendo a solicitação, o
7 **Conselheiro José Fernando Schlosser** esclareceu que a sua proposta era de
8 que não se votasse antes de concluir e resolver os problemas, principalmente,
9 técnicos que tinha o documento. O **Conselheiro Jorge Luiz da Cunha** falou
10 que por uma questão técnica não seria interessante, para que não se perdesse
11 tempo, de decidir se queriam examinar aquele documento. Se decidisse se
12 queriam examinar o documento, passariam à leitura dele e, ponto por ponto,
13 as pessoas que tinham contribuições, fariam os destaques. Quando tivessem
14 feito e resolvido todos os destaques, colocaria em votação o documento
15 reformado. O **Conselheiro José Fernando Schlosser** pedindo desculpas ao
16 Professor Jorge Luiz da Cunha e ao Professor Reitor, manifestou seu
17 entendimento de que toda a Comunidade Universitária já havia demonstrado
18 que queria discutir. Estavam ali, às duas horas da tarde, tendo passado toda a
19 manhã discutindo. Isso era uma manifestação de que se desejava discutir.
20 Entretanto, havia uma diferença. O Professor João Rodolpho Amaral Flores
21 chamou a atenção para um detalhe, o Professor Clovis Silva Lima, fez um
22 “matiz” um pouco diferente. O Professor Reitor disse que votassem a favor
23 ou contra a Universidade Federal de Santa Maria para poderem instituir o
24 Programa de Ações Afirmativas**(TROCA DE FITA)**... que no
25 caput da proposta de resolução e na chamada do Conselho, estava no Projeto
26 de Resolução que instituía o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão
27 Racial e Social na UFSM. Eram coisas diferentes. Dessa maneira, entendia
28 que, por exemplo, ele poderia ter uma posição conforme o encaminhamento
29 pela mesa. E não gostaria de ter, porque era favorável ao Programa de Ações
30 Afirmativas. Achava que estavam ali, discutindo todo esse tempo e já havia
31 percebido, pelas manifestações, que a grande maioria daquele Conselho, e
32 seria uma oportunidade, ... desculpou-se por tomar mais um tempo, todos
33 viram a manifestação que houve por parte da Universidade Federal de Santa
34 Catarina em aprovar por unanimidade? Eles poderiam, facilmente, aprovar
35 aquele processo por unanimidade. Poderiam aprovar. A imprensa amanhã
36 estaria dizendo que a Universidade Federal de Santa Maria aprovava por
37 unanimidade, no Conselho, o Programa de Ações Afirmativas. Entretanto, os
38 destaques descaracterizariam a proposta inicial. Disse que mantinha a
39 proposta de que não se votasse antes de refazer o documento. Acrescentou
40 que aceitava posições discordantes e as entendia. O **Presidente Clovis Silva**
41 **Lima**, dirigindo-se ao Professor José Fernando Schlosser, perguntou se ele
42 aprovava discutir o documento. O **Conselheiro José Fernando Schlosser**
43 respondeu que sim. O **Presidente Clovis Silva Lima** disse ser aquela sua
44 proposta. Queremos ou não discutir o documento? Então, o Professor José
45 Fernando Schlosser votava a favor de discutir o documento. Essa era a
46 intenção. O **Conselheiro José Fernando Schlosser** falou que todos
47 desejavam aquilo, pois estavam ali, até aquele momento. O **Presidente**
48 **Clovis Silva Lima** explicou que, formalmente, era preciso fazer aquilo. E
49 poderia ter a maioria naquele Conselho, que não queria discutir o documento.
50 Esse era o seu raciocínio. Colocou em votação, se o Conselho de Ensino,

1 Pesquisa e Extensão, seus membros... O **Conselheiro Raul Ceretta Nunes**,
2 pedindo esclarecimento, disse que para ele, tinha uma questão semântica
3 entre as duas propostas que partiram da mesa. Uma situação era a aprovação
4 implantação das Ações Afirmativas. Se aprovassem aquilo, eles iriam
5 implantar as Ações Afirmativas. Como iriam discutir depois. Se eles
6 colocassem em votação que iriam ou não discutir aquele documento, era
7 outra coisa, pois eles poderiam chegar ao final e decidir que o documento,
8 não havia consenso e eles não iriam implementar as Ações Afirmativas.
9 Gostaria de saber o quê estava sendo colocado em votação. O **Conselheiro**
10 **Ivan Zolin** disse que lhe parecia que não estavam querendo enfrentar a
11 votação daquele documento. Ficaram duas horas refletindo em cima do
12 documento, alguns argumentos, inclusive, contra o documento... No
13 momento em que se ia votar, se fosse implementar as Ações Afirmativas,
14 então, não se falava, em Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social, só
15 dizia políticas de Ações Afirmativas, que nem todo mundo era a favor.
16 Entretanto, no momento em que dissesse Ações Afirmativas de Inclusão
17 Racial e Social. “Não é bem isso que eu quero.” Então, eles não estavam
18 querendo enfrentar a votação, todavia o Senhor, como Presidente, teria que
19 encaminhar aquilo. O **Conselheiro Felipe Martins Müller** disse que
20 desejava fazer um encaminhamento que, talvez, contemplasse todas as
21 manifestações. Entendia que existiam três momentos naquele
22 encaminhamento de votação. O primeiro momento era: aprovar ou não aquela
23 resolução na íntegra. Se não aprovasse na íntegra, então, viria o segundo
24 encaminhamento que era: aprovar ou não aquela resolução com destaques, e
25 abrir para os destaques. Se no primeiro ponto não fosse aprovada, já
26 eliminaria a discussão do segundo. Se fosse rejeitada a aprovação na íntegra,
27 passar-se-ia ao segundo momento que era: aprovar ou não com destaques.
28 Achava que assim contemplava a proposta do Professor José Fernando
29 Schlosser. Porque, se fosse levada uma votação com três propostas, que seria
30 aprovar, não aprovar ou aprovar com destaques, eles poderiam estar levando
31 pessoas que aprovariam, se tivesse os destaques a votar isso de forma... ter
32 que se definir em três momentos. Então, por isso a questão de dividir em dois
33 momentos. Aprovar o documento ou não. Se fosse aprovado, estaria
34 aprovando na íntegra e não se discutiria mais. Se ele não fosse aprovado na
35 íntegra, abrir-se-ia uma segunda votação que era aprovar com destaques ou
36 não. Dessa forma, passar-se-ia à discussão dos destaques se aquela fosse a
37 decisão da plenária. O **Conselheiro Antônio Roberto Bisogno** disse que
38 com o devido respeito à proposta do Professor Vice-Reitor, inclusive, para a
39 votação do CCS, e ali, desejava fazer esse esclarecimento e parecia-lhe que
40 também havia um pensamento que “fechava” com o seu, o qual era de que
41 eles, em primeiro lugar, votassem o Programa de Ações Afirmativas, ou seja,
42 naquele aspecto, o CCS era favorável. Entretanto, como ele iria
43 instrumentalizar, então, discutia-se o documento. O **Conselheiro Felipe**
44 **Martins Müller** disse que aquela proposta era contemplada. Quem votasse
45 “não” e “sim” estaria, exatamente, contemplando o que o Professor Antônio
46 Roberto Bisogno havia ressaltado. O **Conselheiro Antônio Roberto Bisogno**
47 disse que se votasse em bloco, não teria como discutir aspectos que estavam
48 dentro da resolução, que poderia até acrescentar e aprimorar. O **Conselheiro**
49 **Renato Santos de Souza** manifestou seu entendimento de que colocar em
50 votação a aprovação do documento na íntegra e aprovar aquele documento na

1 íntegra era pouco inteligente. Era imaginar que aquele plenário, todo, não
2 tinha nenhuma contribuição a dar ao documento, caso ele viesse a ser
3 aprovado. Entretanto, se fosse colocado assim, poderia criar uma situação de
4 que aqueles que imaginavam que, por exemplo, não aprovando na íntegra
5 poderiam levar a não aprovação das Ações Afirmativas, seria conduzida
6 corretamente a sua racionalidade, caso aprovassem na íntegra. Sem que
7 tivesse oportunidade de fazer contribuições. Disse que tinha propostas para
8 todas as alternativas. Pensou no documento, caso ele fosse aprovado no nível
9 das cotas raciais, agora, se fossem aprovadas as cotas raciais, as quais ele era
10 contrário, também teria sugestões a fazer. Então, achava que aquilo deveria
11 ser preservado, o direito do plenário de apresentar contribuições. O
12 **Presidente Clovis Silva Lima** disse que, talvez, tivesse dificuldade em se
13 expressar, mas no seu raciocínio, num primeiro momento, era preciso saber
14 se o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão aceitava instituir na
15 Universidade o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.
16 Aceitamos? Então iriam discutir ponto por ponto... Houve muitas
17 manifestações concomitantes. Continuando, o **Presidente Clovis Silva Lima**
18 perguntou que se eles queriam instituir na Universidade o Programa de Ações
19 Afirmativas de Inclusão Racial e Social. Não queria dizer que fosse aquela...
20 O **Conselheiro Felipe Martins Müller** disse que explicaria a proposta, pois
21 talvez não tivesse sido colocada. A proposta vinha exatamente ao encontro de
22 três coisas. Ele mesmo votaria contra a aprovação na íntegra, porque desejava
23 discutir alguns pontos que, após ler e reler a minuta, desejava levar à
24 discussão. Eram três momentos que poderia se colocar na votação de três
25 propostas. Aprovar, aprovar com emendas ou não aprovar. Para que não
26 constrangesse algumas pessoas, que não queiram aprovar a proposta na
27 íntegra, mas que, após suas contribuições, poderiam aprová-la, a proposta de
28 encaminhamento era a seguinte: a primeira questão era: aprovar na íntegra ou
29 não. Se o documento fosse aprovado na íntegra, não haveria mais discussão.
30 Caso contrário, passar-se-ia a segunda aprovação. Aprovava-se com emendas
31 ou não. Se tivesse “não” e “não”, estaria rejeitado o Programa de Ações
32 Afirmativas na Universidade. Se aprovasse, “não” e “sim”, passar-se-ia à
33 discussão, item a item dentro daquele processo. Dirigindo-se ao Professor
34 Clovis Silva Lima, disse saber que era a mesma coisa, mas que ali, se estava
35 falando apenas do documento, e não se estava falando de um programa de
36 ações que não estava dentro da pauta. Para tentar contemplar várias
37 manifestações que queriam dizer a mesma coisa, mas não estavam
38 conseguindo. A uma manifestação sem microfone, o **Conselheiro Felipe**
39 **Martins Müller** disse que se a pessoa não desejasse esse texto na íntegra,
40 ainda tinha a chance de poder aprová-lo depois das emendas, por isso dever-
41 se-ia fazer uma primeira exclusão. Tornou a explicar novamente sua
42 proposta. A **Conselheira Jânia Maria Lopes Saldanha** disse que seguia a
43 idéia do Professor Reitor, sugeria que se aprovasse ou não, genericamente,
44 aquele anteprojeto de resolução que instituíria um Programa de Ações
45 Afirmativas. Se “sim”, seguia-se para um segundo momento. Então, estava
46 aprovado o programa, na íntegra ou com destaque. E dessa forma, se com
47 destaque, começava-se a votar. O **Conselheiro Antônio Roberto Bisogno**
48 disse que precisava de um esclarecimento da mesa, da Administração da
49 Universidade para conduzir a sua votação naquela questão. Entendia ou
50 entendeu mal até aquele momento, que em primeiro lugar, tinham-se ações da

1 Universidade, que eram Ações Afirmativas. **Subdividida em cotas raciais,**
2 **sociais, cotas de portadores de necessidades especiais,** que estava na
3 resolução e de indígenas, ou seja, num primeiro momento era saber, e aí, era
4 o que disse a pouco o porquê da rediscussão do assunto no centro, data vênua
5 as manifestações contrárias, o Centro de Ciências da Saúde era a favor de
6 Ações Afirmativas da Universidade. Nós tínhamos que modificar isso aí.
7 Entretanto, depois, como isso será modificado? Lá dentro, até pode votar
8 contrário. Mas, pelo menos, nós somos favoráveis... se não vai ficar, aquele
9 voto contrário, de uma coisa que não gostaria de ser contrário. O **Presidente**
10 **Clovis Silva Lima** disse que estamos analisando este documento. É este
11 documento que veio para o CEPE. A proposta é: "Institui na Universidade
12 Federal de Santa Maria o Programa de Ações Afirmativas de Inclusão Racial
13 e Social". O **Professor Antônio Roberto Bisogno** perguntou se exclui os
14 portadores de necessidades especiais e os indígenas. O **Presidente Clovis**
15 **Silva Lima**, disse que está incluído, é social, está dentro do social. Quando se
16 fala em inclusão racial, se têm indígenas e negros. Quando se fala em social,
17 se inclui os deficientes, a questão social, econômica, está tudo incluído no
18 caput. Os debates que levaram duas a três horas, extremamente salutares, nos
19 mostraram pessoas a favor, outras contrárias, outras a favor com reticências,
20 enfim... Num primeiro momento, na sua avaliação nós queremos instituir isso
21 na Universidade? Sim. Segundo momento. De que maneira? Como? Aí nós
22 lemos, e as pessoas que entenderem necessárias modificações, façam
23 destaque. Quando aceitamos discutir o documento o quê estamos dizendo?
24 Que aceitamos instituir Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social.
25 Depois. Esse é o documento que temos para analisar. Aceitamos analisá-lo.
26 Agora vamos ver se é bom, para nós, ter vinte por cento da questão social?
27 Destinar cinco vagas para indígenas, ter o acompanhamento ou não... pode
28 estar errado, mas entende que todos estão falando com a mesma finalidade,
29 mas de maneira diferente. O **Conselheiro Ivan Zolin**, trazendo uma questão
30 de encaminhamento, disse que no seu entendimento existem duas propostas
31 claras. A que a mesa terminou de explicar, e a do Professor José Fernando
32 Schlosser. Foi informado que o Professor José Fernando Schlosser retirou a
33 sua proposta, e o **Conselheiro Ivan Zolin** disse que então se deve dar
34 encaminhamento. Levantando uma questão de ordem, o **Conselheiro**
35 **Francisco Estigarribia de Freitas** disse que então só existe uma proposta, e
36 só é necessário encaminhá-la. Não cabe mais discuti-la. O **Conselheiro**
37 **Felipe Martins Müller**, buscando dar mais clareza aos Conselheiros, com
38 relação à proposta, frisou que a mesma tem dois momentos. O primeiro
39 momento é aprovar na íntegra ou não. Se for aprovada na íntegra, não tem
40 mais discussão. Se não for aprovada, entra no segundo momento da votação,
41 que é, aprova com emendas ou não. Aí as pessoas podem votar em todas as
42 questões, e abre a discussão para emendas. O **Presidente Clovis Silva Lima**,
43 levantando uma questão de ordem, disse que vai contrariar o Vice-Reitor. Se
44 nós já colocarmos em votação, a proposta na íntegra, está implícito que aqui,
45 o coletivo aceita. E a questão primeira que se coloca, e se queremos isso aqui.
46 E aí, se quisermos, de que maneira? Então vamos discutir. O **Conselheiro**
47 **Getulio Rocha Retamoso**, levantou uma questão de encaminhamento e de
48 ordem também, que a mesa chegue a uma unicidade de proposta, ou então,
49 que as duas propostas da mesa sejam colocadas em votação. Se a mesa não
50 está convergindo, então... O plenário, já retirou suas propostas de

1 encaminhamento. A mesa tem duas. Então que o Reitor e o Vice... O
2 **Conselheiro Felipe Martins Müller** disse que tentou sintetizar alguma coisa
3 para encaminhar melhor a votação. Se o Professor Clovis Silva Lima entende
4 diferente, ele é o Reitor da Universidade e a proposta dele está em votação.
5 Retira a sua, com toda certeza. Sua única intervenção foi no sentido de tentar
6 facilitar o processo de votação. O **Conselheiro Renato Santos de Souza**
7 disse que gostaria de recolocar sua proposta de votação, que era,
8 aproveitando a proposta do Professor Felipe Martins Müller, colocar essas
9 três alternativas, numa votação. É muito mais simples a votação, e entende
10 que muito mais transparente, sobre a posição de cada um. Dizendo respeitar a
11 autoridade do Professor Reitor, falou que lhe parece que a proposta do
12 Professor Vice-Reitor é mais ampla para o debate. Porque se colocarmos em
13 votação, se queremos ou não. Pode surgir o seguinte. As pessoas podem votar
14 a favor e depois, num segundo momento, tentar descaracterizar, de um modo
15 geral, o conteúdo. A outra proposta, ou primeiro vai-se votar na íntegra, em
16 rejeitando tem o momento dos destaques. E aí, cada um vai fazer destaque
17 sobre esse documento. Está decidido que terá cota racial. O quê se pode
18 chegar ao absurdo de dar um por cento. Mas vai ter que ter. Então, os
19 destaques não podem tirar a inclusão racial, social e as Ações Afirmativas.
20 Então, a idéia que se vote o documento na íntegra facilita. Concordando ou
21 não, vai ter o segundo momento: destaque. Destaque sobre o documento.
22 Levantando uma questão de ordem, o **Conselheiro Raul Ceretta Nunes**
23 falou em nome das comissões. Disse que conversando com o Presidente da
24 CLN, e representando a CLN, o quê foi encaminhado às comissões para
25 análise, discussão e confecção de parecer, foi o projeto de resolução. As
26 comissões não conseguiram chegar a um consenso frente ao projeto de
27 resolução, e trouxeram essa matéria em aberto para discussão em plenário.
28 Não foi discutido na comissão, a questão da Universidade adotar ou não,
29 Ações Afirmativas como um todo, independente da discussão interna. Se
30 tivéssemos discutido nas comissões um parecer apenas se a Universidade iria
31 ou não adotar Ações Afirmativas, talvez se chegasse a um consenso que sim,
32 e o parecer teria vindo para cá, já das comissões. Então, respeita a posição do
33 Professor Reitor, Presidente deste Conselho, mas vê que sua proposta não
34 contempla, exatamente, o encaminhamento do projeto porque ele, como
35 Conselheiro, e não como Presidente da CEPE, não escutou um parecer das
36 comissões a respeito de se a Universidade Federal de Santa Maria vai
37 ingressar no projeto de Ações Afirmativas ou não. Num segundo estágio sim,
38 de que forma isso se dará, caso a Universidade decida por entrar nesse
39 projeto. Entende que a proposta do Professor Felipe Martins Müller é uma
40 proposta que estratifica as nossas posições apenas no documento, que é o que
41 foi encaminhado a este Conselho. É o projeto de resolução. A **Professora**
42 **Lusa Rosângela Lopes Aquistapasse** perguntou o que temos para fazer a
43 votação? É o processo número 130/07 da Pró-Reitoria de Graduação. O quê
44 ela quer? Ela encaminha um projeto de resolução que institui o Programa de
45 Ações Afirmativas de Inclusão Racial e Social na UFSM. É isso que temos
46 que decidir. É sim ou não. Posteriormente, se for aprovado ou não, vamos ver
47 se haverá destaques ou não. Entende que é isso que tem que ser votado. Está
48 sentindo dificuldade como os Conselheiros não tem condições de ler essas
49 duas ou três linhas e ver o quê está sendo pedido. É sim ou é não. Não sabe
50 porque as pessoas têm dificuldade de dizer: “Eu quero” ou “Eu não quero”.

1 Então a Universidade quer esse Programa de Ações Afirmativas? Sim ou não.
2 Acha que é isso que temos que votar. Do seu centro, de Artes e Letras, não
3 foi tirada uma posição. Tem a sua posição pessoal. Então tem condições de
4 dizer aqui, sim ou não. É é isso que fará agora. Então, posteriormente, sim,
5 podemos fazer correções, porque nada é correto. Algumas sugestões vamos
6 ter que dar. Mas o quê tem que ser votado é sim ou não. Entende que o
7 Professor Reitor está sendo até educado até demais, às vezes. Democrático
8 demais. Pediu desculpas pela sua irreverência, mas acha que ele tem que
9 tomar a sua posição de Reitor da Universidade, de Presidente da Mesa e
10 instituir isso que o Senhor está pedindo. Sim ou não, é o projeto que está aqui
11 para ser votado. O **Conselheiro Leonardo Nabaes Romano** disse que
12 gostaria de fazer sua manifestação, no sentido de se posicionar a partir da
13 declaração da Professora Lusa Rosângela Lopes Aquistapasse, de que lhe
14 parece óbvio que se existe um encaminhamento a este Conselho, de um
15 projeto de resolução de instituição de um Programa de Ações Afirmativas, de
16 que, efetivamente, a nossa Instituição quer esse programa de ações. Acha que
17 isso, não é ponto de votação. Entretanto, o encaminhamento do processo
18 número 130/07 é justamente se nós aprovamos este projeto de resolução. E aí,
19 parece-lhe que o encaminhamento que o Professor Felipe Martins Müller fez,
20 muito preciso. Nós aprovamo-lo na íntegra, ou não. Se aprovarmos na
21 íntegra, está resolvido. Se não aprovarmos na íntegra, aprovaremos,
22 automaticamente, com destaques. E aí, serão feitos os destaques necessários.
23 Entretanto, as Ações Afirmativas é óbvio que todos nós queremos, que a
24 Instituição quer. O **Presidente Clovis Silva Lima**, dirigindo-se ao Professor
25 Leonardo Nabaes Romano, disse que quando o professor diz “que todos nós
26 queremos” a sua primeira sugestão já está resolvida. Aí pergunta: está
27 subentendido que nós queremos? Disse que colocará em votação a sua
28 proposta. Colocará em votação, se o Conselho quer discutir essa minuta que
29 institui na Universidade Federal de Santa Maria o Programa de Ações
30 Afirmativas de Inclusão Racial e Social. O **Conselheiro Vinícius Luge**
31 **Oliveira** disse não saber se regimentalmente é competência do Conselho
32 discutir, ou deferir ou não. Acha que nós aprovamos ou não... O **Presidente**
33 **Clovis Silva Lima** disse que a partir do momento que as comissões não
34 encaminharam parecer e deixaram para o plenário, para ele, soberanamente,
35 este colegiado primeiro tem que saber se quer Ações Afirmativas de Inclusão
36 Racial e Social. A partir do momento em que disser sim, passamos ao
37 documento. O **Conselheiro Francisco Estigarribia de Freitas**, questionado
38 se concordava, disse que na medida em que este plenário, soberanamente, diz
39 que não, que vamos discutir hoje, cabe discutirmos ponto a ponto desse
40 documento. O **Presidente Clovis Silva Lima** disse que é isso o quê vai
41 encaminhar. Se o plenário aceita abordar esse documento que institui na
42 Universidade Federal de Santa Maria, o Programa de Ações Afirmativas de
43 Inclusão Racial e Social. Sendo questionado, disse que vamos ter que fazer a
44 leitura disso, uma vez aceito. E aí, faremos como feito em relação ao
45 Professor Associado, que veio uma minuta para ser discutida aqui, foi levada
46 para plenário, lendo, ponto por ponto e pedindo destaque. E chegamos àquele
47 documento. O **Conselheiro Anderson Machado dos Santos** disse não ser
48 isto. São os termos que o Professor Reitor está usando. Tem que ficar mais
49 claro. Que o CEPE pode aprovar o Projeto que institui as Ações Afirmativas
50 Sociais e Raciais na UFSM. O **Conselheiro Ivan Zolin** perguntou se estamos

1 votando este documento com destaques. A resposta foi afirmativa. Disse que
2 gostaria que se votasse o documento na íntegra. O **Presidente Clovis Silva**
3 **Lima** disse que pode ser. Mas que precisa saber se esta Instituição quer. O
4 **Conselheiro Ivan Zolin**, dirigindo-se ao Professor Reitor, disse que então ele
5 está votando se o plenário vai querer ou não? A resposta foi afirmativa.
6 Continuando, o **Conselheiro Ivan Zolin** perguntou, independente do
7 documento? O **Presidente Clovis Silva Lima** colocou em votação, os
8 Conselheiros que concordam permaneçam como estão os contrários se
9 levantem. Houve **APROVAÇÃO** por unanimidade. O **Conselheiro Antônio**
10 **Roberto Bisogno** fez **Declaração de Voto** nos seguintes termos: “O voto
11 representativo do Centro de Ciências da Saúde é favorável às Ações
12 Afirmativas da Universidade. A discussão de cotas raciais e sociais, é outra
13 questão, ou seja, o centro é favorável às Ações Afirmativas, mas não
14 concorda com as cotas raciais.” O **Conselheiro João Francisco Magno**
15 **Ribas** fez **Declaração de Voto** nos seguintes termos: “O meu se deve ao fato
16 do meu centro ter sido, até tem uma expressão bastante forte, radicalmente
17 contra, isso me levou também aí a uma dificuldade dessa discussão. Mas,
18 individualmente, eu estive conversando com a Direção do Centro, e o centro
19 deixou os Conselheiros do Centro de Educação Física, à vontade para que
20 prevalecesse aí a posição individual.” O **Presidente Clovis Silva Lima** disse
21 que estando encaminhada essa parte, vamos decidir se damos continuidade
22 aprovando na íntegra ou com destaques. Deseja saber dos Conselheiros, já
23 pelo adiantado da hora, se vamos fazer isso ainda hoje ou numa outra
24 reunião. Disse que pela sua avaliação haverá destaque. Entretanto pode por
25 em votação, até para adiantarmos, nesse momento, o documento na íntegra.
26 Uma vez não aprovado o documento na íntegra, suspendemos a reunião e
27 recomeçamos na segunda-feira. Em regime de votação, o **Parecer de**
28 **Plenário** do processo número 130/07, nos seguintes termos: “**O Conselho de**
29 **Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE – reunido em sua Sessão 704^a, dia**
30 **13/07/2007, decidiu por dezenove (19) votos a dezoito (18) APROVAR a**
31 **proposta de Resolução que institui o Programa de Ações Afirmativas de**
32 **Inclusão Racial e Social na UFSM, conforme minuta presente neste**
33 **processo”** foi **APROVADO** por dezenove votos a dezoito. Após a votação, o
34 **Presidente Clovis Silva Lima** disse que pensa que a Universidade Federal de
35 Santa Maria está de parabéns. Não na questão da aprovação ou não. As
36 questões decorrentes dessa atitude que nós tomamos, corajosamente, hoje,
37 nós vamos enfrentar amanhã. Mas desafios esta Universidade já está
38 acostumada a enfrentar. Os **Conselheiros: Maria Amélia Roth, Raul**
39 **Ceretta Nunes, Elizara Carolina Marin e Jaime Peixoto Stteca,**
40 justificadamente, retiraram-se antes da votação.

41
42
43
44

SECON/EMM