

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS - UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

FABSON CALIXTO DA SILVA

**AÇÃO AFIRMATIVA, TENSÕES E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO:
Repercussão em Torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas**

Maceió
2014

FABSON CALIXTO DA SILVA

AÇÃO AFIRMATIVA, TENSÕES E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO:

Repercussão em Torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira

Maceió

2014

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Maria Auxiliadora G. da Cunha

S586a Silva, Fabson Calixto da.
Ação afirmativa, tensões e relações raciais na educação :
repercussão em torno da política de cotas da Universidade Federal
de Alagoas / Fabson Calixto da Silva. - 2014.
213 f. : il. tabs., e gráfs.

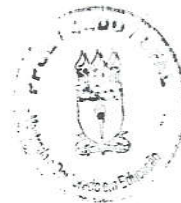
Orientador: Amurabi Pereira de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal de
Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Maceió, 2014.

Bibliografia: f. 190-200.
Apêndices: f. 201.
Anexos: f. 203-213.

1. Ações afirmativas. 2. Política de cotas. 3. Alunos cotistas. 4. Relações
étnico-raciais. 5. Ensino superior. I. Título.

CDU: 378.32

Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



“AÇÃO AFIRMATIVA, TENSÕES E RELAÇÕES RACIAIS NA EDUCAÇÃO:
Repercussão em Torno da Política de Cotas da Universidade Federal de Alagoas”

FABSON CALIXTO DA SILVA

Dissertação submetida a banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em 30 de abril de 2014.

Banca Examinadora:

Handwritten signature of Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira in blue ink.

Prof. Dr. Amurabi Pereira de Oliveira (PPGEUFAL)
(Orientador)

Handwritten signature of Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz in blue ink.

Profa. Dra. Delcele Mascarenhas Queiroz (UNEB)
(Examinadora Externa)

Handwritten signature of Profa. Dra. Daniela do Carmo Kabengele in blue ink.

Profa. Dra. Daniela do Carmo Kabengele (FITS)
(Examinadora Externa)

Handwritten signature of Profa. Dra. Edna Cristina do Prado in blue ink.

Profa. Dra. Edna Cristina do Prado (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)

Aos meus pais, aos meus avós e, em especial, ao vovô João (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo que se fecha. Depois de dois anos de aprendizado de novos conhecimentos, trocas de experiências e de inserção em um novo campo de investigação científica: o Mestrado em Educação chega ao fim! O produto final dessa etapa acadêmica resulta nesta dissertação. Um trabalho custoso e prazeroso ao mesmo tempo, de realização pessoal, mas que tem, sem sombra de dúvidas, uma participação coletiva sem a qual, não poderia deixar de registrar os votos de agradecimentos. Sou grato, portanto,

Aos meus pais, Fatima e Aparecido; às minhas irmãs, Fleuriane e Fleurângela; aos meus sobrinhos (dois pingos de gente), Ryan e Jordana. Aos meus avós, Sebastiana, Antônio Calixto e Maria Luíza e João Aureliano (*in memoriam*); às tias, Maura, Rosângela e Maria Cicera por constituir de fato uma verdadeira família, da qual retiro minhas forças e energias para enfrentar os obstáculos cotidianos que me possibilita voar em novos horizontes.

A todos os meus ex-alunos, que me permitiram desenvolver cada vez mais o gosto pela prática docente, em especial a Mylla Bispo, pela disponibilidade em ajudar na pesquisa de campo.

Às professoras Roseane e Andréa Giordanna e aos demais colaboradores do projeto de extensão *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas Afirmativas*, pelos créditos e incentivos confiados a mim.

Ao corpo docente do PPGE, em especial aos professores Georgia Cêa, Sandra Regina, Walter Matias, Maria Inês, Maria Antonieta e Edna Bertoldo, pelas aulas e leituras, as quais me instigaram a curiosidade para a busca de novos aprendizados.

Aos amigos e professores Jusciney Carvalho e Gian Carlo, com os quais tenho compartilhado a vida acadêmica e pessoal fruto da recente amizade.

Aos amigos de turma, Francy Kelle, Ericka Marcelle, Nara Elisa, Marcela Fernandes e Maria Fabiana, pelos risos e abraços compartilhados nos dois anos de curso vivenciados no mestrado.

À minha outra família, Camila Silva, Carla Gillyane, Rodrigo Lopes, Edgleide Herculano, Manuela Oliveira, Valdilene Cardoso e Edilma Silva (os Bests), pelo carinho e companheirismo. Sou grato a todos por dividirem comigo as angústias, aflições, ansiedades,

dúvidas, alegrias, sentimentos estes que vivi no decorrer desse processo. Dedico a vocês esta dissertação.

A Jonathan Soares e aos queridos amigos Fabrício Miranda, Alessandro Omena, Vanessa Rêgo, Jairo Gomes, por tornarem meus dias mais alegres. Aprendi com cada um que verdadeiras amizades são possíveis e que pessoas especiais realmente existem.

À professora Nanci Hebouças pelo incentivo e entusiasmo com que me recebeu como orientando do mestrado. Aprendi a simplicidade do fazer científico e da prática da pesquisa.

Ao NEAB, em especial à professora Clara Suassuna, pela acolhida e pela contribuição com esta pesquisa. A professora Clara me fez sentir em casa nas idas ao NEAB pelo carinho com que me recebeu, pela atenção e disponibilidade.

Aos professores da graduação, Evelina Oliveira, Júlio Cezar, Ranulfo Paranhos e Rachel Rocha, com quem desenvolvi o gosto pelas ciências sociais e pelo fazer docente. Os incentivos e puxões de orelha foram necessários, pois foi a partir deles que cheguei até aqui.

Ao meu orientador, Amurabi Oliveira, pelo incentivo e entusiasmo dedicado nesse processo árduo de orientação. Figura singular, com a qual tenho um carinho imenso. Aprendi com ele que posso ir além, que sou capaz. Com o seu jeito, meio apressadinho e pressuroso, sem fazer diferenciação entre os pares (professor e aluno), tem me entusiasmado cada vez mais a seguir meus próprios caminhos. De fato é um professor que acredita no aluno! Meu muito obrigado.

Aos alunos dos cursos de Direito e Medicina, participantes desta pesquisa. A colaboração de todos foi imprescindível para a concretização deste trabalho.

À CAPES pelo suporte financeiro durante os vinte e quatro meses passados no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL.

Aos professores da banca examinadora, Delcele Queiroz, Edna Prado e Daniela do Carmo, pelo aceite do convite em fazer parte deste momento. Suas contribuições desde a qualificação permitiu o amadurecimento deste trabalho.

O racismo e o colonialismo deveriam ser entendidos como modos socialmente gerados de ver o mundo e viver nele.

(FANON, 2008)

RESUMO

No campo da reprodução das desigualdades no sistema educacional, o ensino superior apresenta-se como um ponto evidente para desvendar tal situação. No enfrentamento deste problema, a política de cotas revela-se como elemento preponderante para enfrentamento dessas desigualdades e dos obstáculos de acesso às oportunidades educacionais. No entanto, o ingresso de estudantes cotistas na universidade coloca em evidência os acirramentos e conflitos relacionais e raciais intensificados e reproduzidos no interior da universidade, interpelando-se, por vezes, o mérito, a excelência acadêmica e a legitimidade desses estudantes ocuparem um lugar na instituição. A finalidade desta dissertação é mostrar os efeitos oriundos da política de cotas da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) não apenas para os estudantes cotistas, mas também para os não cotistas. Para tanto, além de fazermos um levantamento do perfil dos estudantes cotistas da UFAL, selecionamos uma amostra de estudantes dos cursos de Direito e Medicina e procuramos saber o que pensam sobre discriminação, as cotas e os cotistas. Os resultados obtidos apontam que o estudante cotista é um estudante diferenciado, que enfrenta maiores dificuldades em permanecer na instituição, devido aos olhares e questionamentos sobre a sua capacidade e a validade de ter acesso e permanência na universidade através de uma política de reserva de vagas.

Palavras-Chave: Ações Afirmativas. Política de Cotas. Alunos Cotistas. Relações Étnico-Raciais. Ensino Superior.

ABSTRACT

In the field of reproduction of inequalities in the education system, higher education presents itself as an evident point to unravel this situation. In tackling this problem, the quota policy is revealed as a major element for tackling with these inequalities and barriers of access to educational opportunities. However, the entry of quota students at the university, places emphasis on the clashes and relational and racial conflicts intensified and reproduced within the university, interpellating sometimes the merit, the academic excellence and the legitimacy of these students occupy a place in the institution. The purpose of this dissertation is to show the impacts of quota policy of the Federal University of Alagoas (UFAL) not just for quota students, but also to non-quota students. For this, besides doing a survey of the profile of quota students UFAL, we selected a sample of students of Law and Medicine courses and seek to know what they think about discrimination, quotas and quota students. The results show that the quota student is a differentiated student that facing greater difficulties in staying on institution because of looks and questions about his ability and validity of access and stay in the university through a reservation of vacancy policy.

Keywords: Affirmative Actions. Quota Policy. Quota Students. Racial-Ethnic Relations. Higher Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------|--|-----|
| Gráfico 1 | Conceito por área (%) - Rendimento dos cotistas na área da Saúde (2005-2011) | 132 |
| Gráfico 2 | Conceito por área (%) - Rendimento dos cotistas na área de Humanas (2005-2011) | 133 |
| Gráfico 3 | Conceito por área (%) - Rendimento dos cotistas na área de Exatas (2005-2011) | 134 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Tabela 1 | Dissertações e teses por ano de publicação | 102 |
| Tabela 2 | Natureza dos trabalhos | 103 |
| Tabela 3 | Dissertações e teses segundo os Programas de Pós-Graduação | 104 |
| Tabela 4 | Dissertações e teses segundo os temas | 105 |
| Tabela 5 | Estudantes que participaram de algum momento de formação sobre as cotas na universidade | 121 |
| Tabela 6 | Quantidade de cotistas por ano | 126 |
| Tabela 7 | Cursos mais procurados (2011-2012) | 127 |
| Tabela 8 | Cor autodeclarada | 128 |
| Tabela 9 | Cotista por curso segundo o sexo (2005-2011) | 129 |
| Tabela 10 | Quantidade de entrevistas por curso | 137 |
| Tabela 11 | Estudantes cotistas por ano de ingresso no curso de Direito | 141 |
| Tabela 12 | Estudantes cotistas por ano de ingresso no curso de Medicina | 142 |
| Tabela 13 | Identificação dos estudantes não cotistas (NC) | 144 |
| Tabela 14 | Identificação dos estudantes cotistas (C) | 146 |
| Tabela 15 | Dados sobre a questão socioeconômica e escolaridade familiar dos estudantes não cotistas (NC) | 147 |
| Tabela 16 | Questão socioeconômica e escolaridade familiar dos estudantes cotistas (C) | 148 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|----------------|--|
| ABPN | Associação Brasileira de Pesquisadores Negros |
| ANPED | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEDU | Centro de Educação |
| CNPQ | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CEPE | Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão |
| CONSUNI | Conselho Universitário |
| CRE | Coordenadoria Regional de Educação |
| FDA | Faculdade de Direito |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IJN | Instituto Joaquim Nabuco |
| MEC | Ministério da Educação |
| NEAB | Núcleo de Estudo Afro-brasileiros |
| OAB | Ordem dos Advogados do Brasil |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PN DST/AIDS-MS | Programa Nacional de DST/AIDS do Ministério da Saúde |
| PAAF | Programa de Ações Afirmativas |
| PROEX | Pró-Reitoria de Extensão |
| PSS | Processo Seletivo Seriado |
| REUNI | Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais |
| SECADI | Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão |
| SEE-AL | Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas |
| SEDH | Secretaria Especial de Direitos Humanos |
| SEPPIR | Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| UEL | Universidade Estadual de Londrina |
| UEMG | Universidade do Estado de Minas Gerais |
| UEMS | Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul |
| UFENF | Universidade Estadual do Norte Fluminense |
| UNICAMP | Universidade Estadual de Campinas |
| UERJ | Universidade Estadual do Rio de Janeiro |

| | |
|-----------|--|
| UFAL | Universidade Federal de Alagoas |
| UFBA | Universidade Federal da Bahia |
| UNB | Universidade de Brasília |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNIMONTES | Universidade Estadual de Montes Claros |
| UFPR | Universidade Federal do Paraná |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|---|-----|
| 1 | INTRODUÇÃO | 14 |
| 2 | PARADIGMAS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL | 23 |
| 2.1 | Um dilema: como pensar a raça no Brasil? | 23 |
| 2.1.1 | A relação entre desenvolvimento nacional e raça | 31 |
| 2.1.2 | Projeto Unesco: do mito da harmonia racial ao racismo brasileiro | 41 |
| 2.1.3 | Dois modelos de interpretação das relações raciais no Brasil: entre Freyre e Fernandes | 55 |
| 3 | A RELAÇÃO ENTRE RAÇA, NEGRO E EDUCAÇÃO | 63 |
| 3.1 | Desigualdade e educação: as variações das oportunidades educacionais | 64 |
| 3.1.1 | As desigualdades raciais na educação | 80 |
| 3.1.2 | Desigualdades raciais, estratificação e mobilidade social dos negros | 90 |
| 3.2 | Negros em movimento: lutas por identidade e igualdade | 97 |
| 3.3 | Ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras | 104 |
| 3.3.1 | Um balanço da produção sobre a política de cotas nos Programas de Pós- Graduação | 113 |
| 3.3.2 | A polarização de um debate: dos pró-cotas aos anticotas | 119 |
| 4 | COTISTAS E NÃO COTISTAS DOS CURSOS DE DIREITO E MEDICINA DA UFAL: entre o sistema de cotas e a discriminação | 131 |
| 4.1 | O PAAF e a emergência das cotas na UFAL | 132 |
| 4.1.1 | Um retrato dos alunos cotistas da UFAL | 139 |
| 4.2 | Um olhar sobre o campo da pesquisa: aspectos metodológicos | 149 |
| 4.2.1 | A escolha dos cursos | 153 |
| 4.2.1.1 | Os cursos de Direito e Medicina da UFAL | 154 |
| 4.2.2 | Os sujeitos da pesquisa | 157 |
| 4.2.3 | O campo e suas interfaces: algumas observações | 164 |
| 4.3 | Com a voz: cotistas e não cotistas – Relatos, dizeres e experiências | 168 |
| 4.3.1 | Os posicionamentos de alunos cotistas e não cotistas sobre discriminação | 169 |
| 4.3.2 | O que os alunos cotistas e não cotistas têm a dizer sobre a política de cotas? | 174 |
| 4.3.3 | Um olhar sobre o aluno cotista na universidade | 180 |
| 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 186 |
| | REFERÊNCIAS | 190 |
| 6 | APÊNDICE | 201 |

| | | |
|---|--------------------|-----|
| 7 | ANEXO | 203 |
|---|--------------------|-----|

1 INTRODUÇÃO

Passados 126 anos da abolição da escravatura no Brasil, ainda permanecem as marcas do fenômeno que colocou os negros em um estado de marginalização e em condições indignas e sub-humanas, em consequência do trabalho forçado gratuito, imposto e apropriado pelos colonos portugueses, processo este fundamentado nas teorias racistas e deterministas do final do século XIX e início do século XX, as quais propagaram a ideia do negro ser portador de inferioridade devido à sua composição racial, em contrapartida à afirmação da superioridade do homem branco. Desde então, esse fato tem contribuído para a construção de um imaginário social que distribui de forma diferente o lugar do branco e o lugar do negro para a promoção e acesso aos bens sociais, econômicos, culturais e educacionais.

Desde o período escravocrata, a realidade racial brasileira tem na desigualdade uma marca importante. Brancos e negros têm se apropriado das oportunidades sociais de maneiras distintas. Desse modo, a diferença de desempenho de brancos e não brancos, segundo Hasenbalg (1979), deve ser observada a partir da igualdade de outras condições, como origem social, renda familiar e nível educacional.

As diferenças sociais, nesse sentido, são transformadas como instrumentos que condicionam tanto a produção como a reprodução dessas desigualdades.

Para contornar essa situação, na esfera educacional, tem-se promovido a inclusão social da população negra através da implantação da política de cotas, que objetiva assegurar aos grupos historicamente discriminados, como negros, por exemplo, o acesso e a permanência ao ensino superior. As cotas tornou-se a modalidade mais polêmica das políticas de ação afirmativa. “Tais políticas têm servido, em vários países, para minimizar os pesados custos sociais para populações que foram colonizadas, externa e internamente, em países hoje considerados multirraciais e ou multiétnicos [...]” (SILVÉRIO, 2003, p. 220).

Fruto das lutas e reivindicação do Movimento Negro, a implantação e execução das políticas afirmativas nas universidades brasileiras possibilitam a reversão da situação da reprodução das desigualdades nas instituições de ensino, que de algum modo legitimam tal prática hierarquizante e elitista, fazendo vítimas não só os negros, mas outros grupos sociais como índios e mulheres (TEIXEIRA, 2008).

Nesse sentido, as instituições educacionais têm um papel importante nesse processo de reversão do quadro de desigualdades sociais e educacionais que passam a atuar em seu interior, já que diferenças raciais no Brasil implicam em desigualdade de oportunidades.

Contudo, na escola, e não diferentemente nas instituições de ensino superior, essas desigualdades são silenciadas e ocultadas, levando negros a permanecerem no quadro de inferioridade, desrespeitando suas identidades e, conseqüentemente, produzindo baixas autoestimas por um lado, enquanto por outro afirma a superioridade, o respeito e valorização de outros grupos, como os brancos (I. SANTOS, 2001). De acordo com Abramovay e Castro (2006, p. 22), instituições educacionais, a exemplo da escola, podem contribuir para o estado de inferiorização e marginalização de grupos discriminados:

No plano das discriminações, instituições, como a escola, podem servir à sua reprodução e, com isso, reduzir possibilidades de mobilidade educacional e social de crianças e jovens negros. A escola não necessariamente está atenta à relevância do clima escolar e das relações sociais para o desempenho escolar, que pode ser afetado por sutis formas de racismo que muitas vezes não são assumidas ou conscientemente engendradas.

No ensino superior, por meio de políticas de ação afirmativa, promove-se a inclusão social dos negros, a partir de um diferente tratamento entre os diversos grupos étnico-raciais da sociedade brasileira. Nessa perspectiva, a política de cotas pretende tornar a universidade um espaço equitativo e democrático para a inclusão e permanência de grupos aos quais há muito tempo foi negada a oportunidade de estar e permanecer nesse nível de ensino.

A política de cotas tornou-se, então, um meio para o negro almejar o acesso à universidade. Porém, o acesso por si só é o primeiro passo para a reversão desse quadro de desigualdades. Isto é, garantir a inclusão de negros no ensino superior não elimina as práticas discriminatórias e racistas que são produzidas e reproduzidas nas instituições educacionais.

Por conseguinte, deve-se analisar de forma particular, impactos e resultados do ingresso cada vez maior da população negra na universidade, promovido pela política de cotas, na ótica de produção e reprodução de tensões e conflitos raciais ampliados a partir desse novo cenário.

Com a emergência e a implantação das políticas de ação afirmativa em geral e da política de cotas em particular, temos assistido à veiculação de ideias e argumentos contrários a essas políticas baseados no discurso da meritocracia, da isonomia e da constitucionalidade. Tais discursos por vezes nos remetem à constituição mestiça do Brasil que nega a presença do racismo e das desigualdades raciais, fruto da ideia de que predomina um tipo de democracia racial que implica numa identidade nacional miscigenada e da existência de uma harmonia entre as raças.

A negação da existência de conflitos raciais no Brasil está presente desde a construção fantasiosa do mito da democracia racial. Tal construção mítica, segundo Guimarães (2006b), dispõe o Brasil como uma sociedade sem preconceitos e discriminações raciais, isto é, uma sociedade sem conflitos entre as raças. A cor dos sujeitos, então, não impede a ascensão social ou a conquista de posição de prestígio e riqueza. A percepção é de que os brancos não possuem uma consciência de raça.

A partir disso, procuramos responder a seguinte questão: quais os efeitos e as implicações da implantação da política de cotas no ensino superior, especificamente para os estudantes cotistas dos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Alagoas (UFAL)?

Dessa questão principal, emergem outras: a política de cotas causaria algum tipo de segregação racial? Consequentemente à implantação da política de cotas, haveria algum tipo de tensão ou conflito entre cotistas e não cotistas? Se sim, seria a política de cotas responsável por esses conflitos e tensões? O que mudou na universidade com a implantação da política de cotas?

Essas questões são importantes, dado o novo cenário que a universidade brasileira vem vivenciando desde a década 2000, com o ingresso de estudantes oriundos dos grupos subalternos (não apenas os negros, mas índios, mulheres, pessoas com necessidades especiais, estudantes de escolas públicas etc.) em consequência da execução da política de ações afirmativas na educação. Por outro lado, essas questões são também importantes, pois nos possibilitam questionar o modelo de relações raciais no Brasil, que historicamente, como será mostrado na primeira parte desta dissertação, foi considerado como cordial e harmônico. Mas, por outro lado,

A implantação de tais políticas aparece com um sentido mais desvelador que formador de um racismo propriamente dito. Esse sim está construído no plano simbólico, atrás de cada comentário pejorativo que encaramos como normal. As políticas afirmativas foram atacadas por determinados grupos por representarem uma ameaça ao status quo. Seja oferecendo a um grupo historicamente desfavorecido o capital intelectual para ascender economicamente, ou expondo uma estrutura simbólica que oferece uma base legítima para a dominação, essas políticas têm um papel fundamental na consolidação de uma luta pela afirmação da democracia no Brasil (COSTA; PINHEL; SILVEIRA, 2012, p. 7).

No entanto, a repercussão e polêmica em torno da política de cotas só evidencia o quanto o nosso modelo está repleto de silêncios e de aparências. Nesse sentido, tem-se

silenciado a exclusão que tem por base a raça, cor ou fenótipo dos sujeitos, forjando um retrato de Brasil da mistura, de um país miscigenado que não tem na raça ou na cor um critério de distribuição das oportunidades sociais e educacionais.

Portanto, a política de cotas tem desempenhado um papel importante nessa relação entre racismo e discriminação, que dá forma à discussão pública sobre a necessidade e viabilidade de ações voltadas para a geração de oportunidades que não levem em consideração o pertencimento racial.

O objetivo desta pesquisa é analisar os efeitos da política de cotas para os estudantes cotistas dos cursos de Direito e Medicina da UFAL. Para tanto, foi necessário percorrer os seguintes caminhos:

- Analisar como se deu a construção da ideia de raça no Brasil;
- Situar historicamente a implantação das políticas de ação afirmativa e as cotas raciais e sociais nas universidades brasileiras;
- Assinalar o debate entre desigualdade racial e educação;
- Caracterizar o processo de implantação das cotas sócio-raciais na Universidade Federal de Alagoas;
- Identificar as concepções que os estudantes de Medicina e de Direito têm sobre discriminação, sobre a política de cotas e sobre os estudantes cotistas.

Dessa maneira, esta pesquisa é relevante no momento em que o Programa de Políticas de Ação Afirmativa da Universidade Federal de Alagoas (PAAF) completaria uma década de vigência no ano corrente. O programa deixa de existir, quando em 2012 é aprovada a Lei 12.711, que regulamenta o sistema de cotas em todas as universidades federais do país.

O recorte temporal deste trabalho compreende os anos de 2009 a 2012, justamente os últimos anos de atuação do programa na UFAL. O PAAF estava subdividido em quatro subprogramas (Política de cotas, de acesso e permanência, curriculares e formação de professores e de produção de conhecimento), contudo esta dissertação está voltada especificamente para o estudo da política de cotas, destinada para a população negra proveniente do sistema público de ensino.

Juntamente com as pesquisas que tomam a questão racial como categoria de análise da realidade social (GUIMARÃES, 2006a, 2006b; QUEIROZ, 2001) admite-se ser a “raça” um componente explicativo da situação de desigualdade entre brancos e negros na sociedade brasileira.

Assim, esta pesquisa justifica-se pelo desenvolvimento de um estudo sistemático na área educacional no que se refere à relação entre a questão racial e a política de cotas, com o intuito de compreender e desvendar as relações sócio-raciais dos estudantes cotistas na universidade. Portanto, pretende-se entender a implicação da política de cotas para com os estudantes assistidos por essa política.

Partiu-se do pressuposto que com a implantação da política de cotas há uma diferenciação entre cotista e não cotista, em que os estudantes assistidos pelas cotas são percebidos de forma distinta do estudante ingresso pelo sistema de ampla concorrência. Com a implantação da política de cotas na universidade, tem-se invocado o mérito e a excelência para questionar a ocupação das vagas por cotistas em cursos que ocupam posições de melhor prestígio. E, por fim, valores como a meritocracia, competência, igualdade e categorias como raça e racismo são evocadas para o debate público que permeia a disputa entre favoráveis e contrários a essas políticas.

Os cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Alagoas foram selecionados para a realização da pesquisa de campo. A escolha teve por preocupação a análise dos efeitos das cotas em cursos de maior concorrência e de formação de profissionais os quais são atribuídos maiores prestígios. A amostra da população investigada foi composta por estudantes cotistas e não cotistas dos dois cursos, posto que as implicações da adoção das cotas pela universidade trazem mudanças substantivas para a comunidade acadêmica, e não apenas para o estudante assistido por essa política. Além da pesquisa bibliográfica, da pesquisa documental, foi utilizada a entrevista semiestruturada como fonte de coleta de dados e informações.

Trilhando caminhos: da vida social à pesquisa social

Quando eu nasci, era preto.
 Quando cresci, era preto.
 Quando pego sol, fico preto.
 Quando sinto frio, continuo preto.
 Quando estou assustado, também fico preto.
 Quando estou doente: preto.
 E, quando eu morrer, continuarei preto!

E você, cara branco.
 Quando nasce, você é rosa.
 Quando cresce, você é branco.
 Quando você pega sol, fica vermelho.
 Quando sente frio, você fica roxo.
 Quando você se assusta, fica amarelo.

Quando você está doente, fica verde.
Quando você morrer, você ficará cinzento!
E você vem me chamar de homem de cor?

(Escrito por uma criança Angolana)

Resolvi iniciar com este poema, escrito em 2007, por uma criança de um país africano (Angola), descoberto recentemente por mim numa rede social. Fiquei impressionado o quanto o poema está intimamente relacionado não só com as questões propostas nesta pesquisa, mas também com minha trajetória familiar, acadêmica e profissional. Quem é o verdadeiro homem de cor? Existe um homem de cor? Por que a raça ou cor tem sido usada para classificar ou enquadrar os sujeitos?

A escolha em estudar as questões raciais nasce de uma inquietação durante a graduação em Licenciatura em Ciências Sociais nas aulas de Antropologia, na qual me instigava aquelas voltadas para temas como raça, racismo, culturas e religiões de matriz africana.

Filho de mãe branca e de pai negro, a questão racial nunca me foi apresentada como um fator importante para a construção de minha identidade, para a construção da minha negritude. Mesmo tendo no meio familiar pessoas de pele escura, como meu pai, minha irmã e parentes próximos, ser negro ou negra ou assumir-se negro ou negra não parecia relevante.

Do contrário, na escola ser negro ou ser identificado como negro era pertinente. Foi durante toda a minha trajetória escolar, na rede pública, que aprendi violentamente que ter um nariz achatado, uma pele escura e o cabelo pixaim eram coisas de negro. Era dessa forma, que meus colegas, sejam os da educação infantil, do ensino fundamental e os do ensino médio me identificavam, por vezes me xingavam de forma sorrateira em frases e comportamentos classificados como somente “brincadeiras”. Lembro-me que a partir disso, não queria ser negro, não queria ter o nariz achatado ou o cabelo pixaim, isso incomodava os outros, aliás, isso passou a me incomodar.

Em qualquer situação de desentendimento na escola, ou mesmo em conversas descontraídas com os colegas, os meus fenótipos de negro, o nariz, o cabelo e em menor proporção a cor da pele, eram evocados como mecanismo de ridicularização.

Não queria ter o cabelo crespo, ou melhor, o cabelo pixaim. Queria um cabelo bonito, e esse deveria ser liso. Durante toda minha infância, até os nove anos de idade quando passei a morar em Maceió, era a minha avó que cortava na tesoura meu cabelo. Quando comecei frequentar salões de beleza, meu cabelo passou a ser cortado na máquina. Minha mãe dizia

que era por conta da máquina que meu cabelo ficava duro, ficava pixaim. Essa era a explicação.

Mas, essa situação muda quando ingresso na universidade em meados de 2008. Foi a partir daí que passei a me assumir negro, a não me sentir menor por conta do meu fenótipo, a desfazer toda uma imagem negativa sobre os negros que fora imposto para mim durante minha escolarização na educação básica. Isso ocorreu porque comecei a conhecer minha história, não aquela de que os negros são inferiores e só servem para trabalhos de menor valor, ou que são menos capazes, de menor competência, ou que são feios e pertencem a uma cultura esquisita e diabólica.

É claro que os preconceitos e discriminações não deixaram de existir, mas agora sabia me defender. Eu tinha agora uma identidade, não era mais “um moreno” ou “um pardo”. Não uma identidade permanente, mas uma identidade em construção. Era agora preto! Quando dizia ser preto, isso assustava as pessoas, soava como estranho para minha família, afinal, minha pele não é tão escura. Aos olhos dos outros, continuava moreno, um moreno claro.

Quando comecei a dar aulas de sociologia na rede pública de ensino, percebi que as discriminações e os preconceitos eram os mesmos. As mesmas “brincadeiras”, insinuações, as mesmas piadas. Alunos negros continuavam vítimas do racismo escolar. Por vezes, ao presenciar situações de racismo, me vinha à memória um filme das experiências negativas vividas nos meus tempos de escola. É como que sentisse na pele novamente. No entanto, a situação era outra. Como professor, passava a intervir e mostrando aos meus alunos que as diferenças raciais não nos tornam superiores ou inferiores.

Mas, o fato de ser professor, um professor negro, não me isentou de ser mais uma vez vítima de discriminação. Um fato que me chamou a atenção é que uma aluna branca do 2º ano do ensino médio, de uma escola pública da periferia de Maceió, chegou até a mim, após o término da aula e disse, entre risos sarcásticos, que me achava lindo, um professor bonito, só me faltava o cabelo bom. Sério, olhei bem nos olhos dela e disse que me sentia bem com meu tipo de cabelo, que ele era bonito, que pena que o preconceito não permitia ela enxergar isso, já que dias atrás tínhamos discutido em outras aulas sobre etnocentrismo, cultura superior, cultura inferior, e os tipos de cabelo foi o exemplo mais debatido entre os alunos. Aconselhei-a a não alisar mais o seu cabelo, para que se permitisse enxergar a beleza que existia nela.

E o interesse em estudar a política de cotas, deve-se a minha atenção voltada para a defesa das minorias, entre elas a população negra, já que durante a minha graduação não era tão difícil perceber que eram poucos os negros que ocupavam os bancos da universidade.

Não fui aluno cotista. Ingressei na universidade pelo sistema de ampla concorrência. Não me inscrevi no vestibular pelas cotas porque não sabia do que se tratava. Não entendia porque no formulário de inscrição tinha a alternativa “cotas”. Se na ocasião soubesse do que se tratava, sem sombra de dúvidas teria sido um aluno cotista.

Foi na universidade que comecei a entender o que eram as cotas. Ou melhor, desde a divulgação das listas dos aprovados e no trote dos feras começava a ficar claro para mim que existiam dois tipos de alunos, os quais ocupavam lugares diferentes. Havia uma lista dos aprovados cotistas e dos não cotistas. Durante a matrícula, perguntavam quem tinha feito pelas cotas e os que não tinham feito. Estes ocupavam literalmente lugares diferentes. Mais uma vez, havia a maldita lista dos cotistas e dos não cotistas.

Ao decorrer dos primeiros anos do curso, percebi que saber quem tinha sido aprovado pelo sistema de ampla concorrência ou pelo sistema de cotas parecia fundamental, em razão dos colegas sempre me perguntarem ou perguntarem aos demais se haviam passado no vestibular pelas cotas ou não. Não entendia porque era importante fazer essa diferenciação.

Desde então, a questão racial e a política de cotas me despertava interesse para a pesquisa. Esse interesse aumentou, quando no último ano do curso de graduação, cursei a disciplina Política Educacional com a Professora Nanci Helena Hebouças Franco, numa turma do curso de Pedagogia, já que a disciplina naquele ano não tinha sido ofertada no meu curso.

Como a Professora Nanci trabalhava com a educação e relações étnico-raciais, era o momento certo de pôr em deleite meu gosto pela temática no Mestrado em Educação, já que durante a graduação não tive a oportunidade de pesquisar e estudar as questões raciais e a política de cotas, por estar envolvido com outros gostos, com a Ciência Política, particularmente, dada a abrangência das ciências sociais.

Assim, ingressei em 2012 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL, com um projeto de pesquisa sobre a questão racial e a política de cotas, sob a orientação da Professora Nanci, a qual deixou de me orientar em 2013, devido a sua mudança de estado e instituição. A partir daí, o Professor Amurabi me adota como orientando.

Estrutura da Dissertação

Este trabalho está organizado em três capítulos. Inicialmente, tratamos sobre a construção da raça no Brasil, destacando o debate forjado pelas teorias racistas e deterministas entre o final do século XIX e o início do século XX, como também os estudos do projeto

Unesco no país e os modelos de análise da questão racial de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

No segundo capítulo, abordamos a relação entre raça, negro e educação, apontando as desigualdades emergidas no sistema educacional, principalmente aquelas que têm a raça como critério de adscrição. As lutas do Movimento Negro em prol da educação da população negra também compõe parte do capítulo. Por fim, é apresentado o debate sobre as políticas de cotas nas universidades públicas brasileiras.

No terceiro e último capítulo, será analisado o sistema de cotas da Universidade Federal de Alagoas, como parte do Programa de Políticas de Ação Afirmativa (PAAF) da instituição. Também são apresentados os aspectos metodológicos da pesquisa, sendo finalizado com a análise dos relatos dos estudantes dos cursos de Direito e de Medicina, coletados a partir das entrevistas realizadas.

2 PARADIGMAS DAS TEORIAS RACIAIS NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é percorrer os variados modelos de análise da sociedade brasileira, formados a partir do século XIX, que tomam a raça ou a questão racial como ponto central para investigações sobre as relações entre indivíduos de grupos raciais distintos. Desse modo, o capítulo está estruturado em três partes principais. Na primeira, apresentamos o desenvolvimento das teorias racistas repercutidas no Brasil para justificar a ligação entre atraso nacional e a presença de um contingente de negros e mestiços. Em seguida, apresentamos a constituição, o debate, as consequências e alguns resultados do projeto Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) sobre relações raciais no Brasil. Por fim, dois modelos de interpretação da questão racial representados por Gilberto Freyre (2005) e Florestan Fernandes (1965) respectivamente, constituem a última parte.

2.1 Um dilema: como pensar a raça no Brasil?

O surgimento do racismo científico¹ em meados do século XIX e seus efeitos contribuíram para a construção de uma imagem negativa e depreciativa do índio, do negro e do mestiço no Brasil. Os seus elementos basilares estão atrelados principalmente às teorias europeias, como também às norte-americanas.² Tais teorias colaboraram para que a Europa fosse representada como o continente da civilização, de cultura prestigiosa e influente, dotada de superioridade racial, onde os brancos encontram-se na extremidade da hierarquia racial. Conseqüentemente, o continente europeu tornou-se modelo de sustentação ideológica de segregação e exclusão dos indivíduos que não se assemelhavam a seus habitantes.

Destarte, as doutrinas raciais e/ ou naturalistas – denominação atribuída ao racismo científico – serviram como pressupostos para demarcar as diferenças sociais, econômicas e educacionais dos sujeitos pertencentes a grupos com características raciais distintas.

¹ O racismo científico refere-se ao conjunto de teorias que interpretam a realidade sócio-racial a partir de uma duplicidade de estratos: o superior constituído por sujeitos brancos e o inferior constituído por sujeitos pretos. Essa expressão fora empregada por Skidmore (1991), em *Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil*, para caracterizar as teorias científicas que propagam a superioridade racial do branco ou do ariano e de inferioridade das demais raças.

² Teorias historiográficas de determinismo climático como a do inglês Thomas Buckle, contida em sua principal obra *História da civilização na Inglaterra (1857)*, e de Arthur de Gobineau, publicada no *Ensaio sobre a desigualdade das raças humanas (1853-1855)*; Teorias de determinismo racial de Louis Agassiz; Teorias bioantropológica (poligenia) dos etnógrafos Samuel Morton, Josiah Nott e George Glidden (SKIDMORE, 1976).

Diferenças, por vezes aludidas como inatas, estabeleciam uma hierarquia racial dividindo os grupos raciais em superiores brancos e os inferiores pretos.³ Tais modelos de análise da realidade racial não eram unívocos, decorriam de diversas teorias antes estabelecidas como o evolucionismo e o darwinismo social,⁴ por exemplo.

No Brasil, particularmente, as explicações das diferenças raciais da população estavam marcadas por um viés político. Segundo Schwarcz (1993, p. 30), o discurso científico evolucionista, surgido no Brasil em meados dos anos de 1870, foi utilizado pela política imperialista como justificação das diferenças internas. Para tanto, esses modelos de análise social explicavam o atraso brasileiro frente ao desenvolvimento do mundo ocidental e enquadrava o país em um patamar mais baixo de inferioridade. De acordo com a autora, “o que aqui se consome são modelos evolucionistas e social-darwinistas originalmente popularizados enquanto justificativas teóricas de práticas imperialistas de dominação”.

A inserção desse tipo de ideário científico com base nas teorias deterministas europeias e norte-americanas confunde-se com a própria difusão da ciência no Brasil no final do século XIX, em contraste como o movimento de modernização e civilização em curso. As elites intelectuais e econômicas, preocupadas com a má representação do país pelos estrangeiros – como um local de selvageria, por exemplo –, tentam conceber e apresentar uma nova imagem para o Brasil importando esse ambiente científico. Dessa forma, o país poderia adquirir status de modernidade e civilidade se engajando no debate intelectual.

Por um lado, a apropriação dos modelos evolucionistas e darwinistas sociais pelas elites intelectuais e econômicas encurtava a distância entre o Brasil e o mundo europeu, rumo à civilização e ao progresso da nação. Por outro, todavia, a inserção desse ideário científico tornava mais visível as deficiências de um país miscigenado quando tentava aqui aplicar as teorias deterministas.

Há duas questões sobre as teorias raciais que devem ser elucidadas de acordo com Schwarcz (1993). A primeira refere-se ao papel dessas teorias quando utilizadas pelos

³ Os grupos inferiores no Brasil variavam entre índios, negros (preto e pardo) e mulatos.

⁴ Evolucionismo refere-se a “[...] existência de um fio singular ou evolução unilinear através de toda a história cultural; mesmo havendo, em determinado momento, degeneração, a tendência geral era sempre ascendente. Consistia, portanto, em um esquema hipotético da progressão que assinala a evolução da humanidade. Significa que diferentes grupos humanos partiram, em tempos remotos, de uma condição geral de carência de cultura, devido à unidade da mente humana e a conseqüente resposta similar a estímulos externos e internos, evoluíram em todas as partes aproximadamente do mesmo modo, parecidos. [...] Enfatiza, pois, a sequência para o curso do desenvolvimento de toda sociedade. Elas passariam, dessa forma, pelos mesmos estágios de evolução, embora isoladas uma das outras” (MARCONI, 1998, p. 255). O Darwinismo social também tem como ponto de partida a evolução como princípio universal, tendo como referência principal o conceito de seleção natural e da teoria da evolução das espécies (a lei do mais forte) de Charles Darwin, aplicadas à realidade social. Seu principal representante foi o filósofo inglês Herbert Spencer (1820-1903).

intelectuais brasileiros – homens de ciência –, cuja preocupação girava em torno do progresso da nação, sendo para isso necessária a resolução dos problemas sociais e políticos que impediam tal feito. A segunda refere-se à questão da absorção dessas teorias no Brasil, a qual não se limitava à mera transposição, divulgação científica ou cópia, mas, sobretudo, uma absorção crítica e seletiva, transformando-as em instrumentos de posições conservadoras na construção de uma identidade nacional frente às hierarquias sociais estabelecidas.

Nesse sentido, a raça no contexto do século XIX assume uma centralidade nas análises científicas das diferenças entre os povos e indivíduos para demonstrar o quanto somos marcados por desigualdades naturais. Nesse sentido, tais desigualdades deveriam servir de parâmetros para ocupação das posições sociais.

Dos anos 20 aos anos 30 do século passado, a questão racial também faz parte do debate nacional entre pensadores brasileiros, tal como Oliveira Vianna, Euclides da Cunha, Silvio Romero e Gilberto Freyre.⁵ De acordo com Bastos (2006), a unidade das produções dos ensaístas da década de 20 pode ser caracterizada a partir de dois elementos centrais: a invenção da cultura e a procura da identidade nacional. Dessa forma, juntos – cada um a sua maneira –, buscaram desvendar o que de fato é o Brasil, abrindo o leque de discussões sobre o problema da formação e constituição do país. “Esses trabalhos assumem, no contexto em que são produzidos, um caráter imaginário: procuram ‘inventar’ a cultura para legitimar a ‘invenção’ da identidade nacional (BASTOS, 2006, p. 61).

Um tipo de idealismo nacional passa ser a característica, talvez a mais valorosa, do ensaísmo da década de 1920. Com a finalidade de pensar o Brasil, os autores desse período tentam superar o traço mimético que marca o país, propondo assim, a centralidade no nacionalismo, para assim, “‘descobrir’ a cultura brasileira, ou mesmo inventá-la, [que]

⁵ É importante frisar a contribuição dos estudos do antropólogo e médico Nina Rodrigues, que se tornou uma personalidade entre a elite intelectual brasileira, no período entre o século XIX e XX, ao tratar da questão do negro no Brasil, carregado por uma singularidade, qual seja, o seu racismo. *Os africanos no Brasil* (1982) é a sua obra mais notável, escrita entre 1890 a 1905, mas somente publicada em 1932. O autor estava preocupado em explicar a situação de subdesenvolvimento em que se encontrava o país devido aos efeitos da mão de obra escrava. Para tanto, toma como norte as teorias raciais da época para subsidiar seus estudos. Para ele, a mestiçagem, a qual o Brasil estava destinado, deveria ser evitada. Suas recomendações racistas eram claras e enfáticas: a influência direta ou indireta do negro na cultura nacional é um perigo, isto é, tal influência era danosa para a população brasileira. Destaque-se que esse posicionamento estava de acordo com as ideias de seu tempo; não há progresso da nação baseado na miscigenação. Nina Rodrigues, era contrário ao branqueamento da população brasileira, através da imigração europeia, pois acreditava que o branqueamento não seria fator de libertação nacional. Sua crença estava baseada na existência de uma hierarquia racial, mesmo entre as diferentes etnias de africanos. Em sua obra *Raças humanas e a responsabilidade penal no Brasil* (1957), Nina Rodrigues expressa de modo contundente o preconceito em relação a negros, mestiços e índios. Afirmava, então, que essas raças não podiam ser iguais aos brancos, devido a sua natureza de animal irracional que os tornavam inferiores, já que não seriam capazes de se desenvolver ou evoluir igualmente à raça ariana. Portanto, Nina Rodrigues tornou-se o mais notável intelectual da virada do século a defender a desqualificação da raça negra que julgava inferior.

significa abandonar a imitação, volver às raízes [...]” (BASTOS, 2006, p. 63). Nesse sentido, prevalecem dois aspectos paradoxais na produção desses autores:

[...] de um lado, o behaviorismo, expresso na tentativa de figuração de uma identidade e de uma cultura nacionais capazes de garantir o lugar do Brasil no concerto das nações: de outro, a perseguição de um realismo, visto como o único caminho a um diagnóstico verdadeiro da sociedade, capaz de apresentar o Brasil “tal qual ele é”. (BASTOS, 2006, p. 67) [grifo do autor].

Soma-se ao debate nacionalista a retomada de valores históricos para afirmação do caráter universal da civilização nacional, evidenciada principalmente pelo reconhecimento e revalorização da contribuição portuguesa à formação do Brasil. A questão da influência lusitana tem como porta-voz o sociólogo Gilberto Freyre.

Por outro lado, a afirmação do conteúdo universal da civilização nacional, para usar a expressão de Bastos (2006), aparece nos autores apontados acima como afastamento do caráter negativo e do comportamento cético em relação às potencialidades do Brasil, em contraste com a busca do poder e riqueza do país por meio da aquisição de um sentimento de superioridade, pela defesa e manutenção da unidade nacional. Consequentemente, pode-se mostrar ao resto do mundo a importância e valor do país.

O aspecto da civilização torna-se a marca da manifestação do nacionalismo. Gilberto Freyre e os demais autores, por exemplo, mostram como a diversidade da cultura nacional – representada pelas suas diferentes formas – não pode ficar de fora do curso civilizatório, do ambiente de civilização. Para tanto, os autores apontam como finalidade essencial para a sociedade brasileira o apoderamento e a posse de si mesma, por intermédio do retorno aos valores da civilização, tais como a autodefinição, o autorreconhecimento e os elementos que a diferenciam das outras sociedades:

De certo modo, criar uma atmosfera de civilização significa, para esses autores, assumir o papel que o Brasil representa no conjunto das nações e imbuir-se do sentido da tarefa a desempenhar: a integração do país é peça fundamental ao equilíbrio da civilização ocidental. Esse equilíbrio não se faria através de um processo de uniformização, mas mantendo-se as particularidades locais, raciais e históricas (BASTOS, 2006, p. 70).

Dessa maneira, são nessas circunstâncias de busca e constituição da nação que se trava o debate sobre a questão racial como elemento importante para a consolidação de um projeto civilizatório, de um Brasil moderno.

Os autores da década de 1920, com exceção de Gilberto Freyre, se apropriam da produção intelectual sobre a raça do século XIX, cuja finalidade seria afirmar a desigualdade

entre as raças como um fato natural, visto que as teorias racistas e deterministas certificavam a discriminação racial para com o negro e o mestiço como legítima.

Assim sendo, a adoção por parte desses autores do conteúdo e dos aspectos de inferioridade física, moral e psicológica dos negros e mestiços anunciados pelo racismo científico constituem-se nos princípios norteadores para a construção de análise da formação nacional.

Para Bastos (2006), Oliveira Vianna⁶ representa muito bem essa situação quando se propõe a analisar a relação entre a evolução racial da sociedade e das instituições sociais por meio de pesquisas antropológicas e sociológicas, com a finalidade de averiguar as características da formação da população nacional, a qual é constituída por uma pluralidade étnica e por suas características psicossociais. “Seguindo o caminho da fusão das três raças originárias de nossa população, conclui que este processo ainda estava em curso e que seu melhor caminho seria direcionar-se a arianização.” (BASTOS, 2006, p. 73).

O autor acreditava que a raça branca tendia a um crescimento sobre as demais, à medida que o branqueamento fosse adotado pelo sistema social brasileiro, favorecido pela busca de tipos raciais que combinassem com o ambiente climático e geográfico do Brasil.

Também fazia alusões aos cruzamentos raciais entre raças superiores e africanos, como produção de mestiços ou mulatos inferiores, incapazes de ascensão e predestinados aos mais baixos patamares da sociedade. Mas, não era incrédulo quanto à possibilidade de existência de mestiços superiores arianos, quanto ao caráter, à moral e à inteligência e que podiam contribuir para a humanização do país. Tais tipos de mestiços seriam aqueles que mais se assemelhassem aos brancos pela moral, pela cor da pele e pela disposição psicológica. “Os mestiços, [...] seriam de dois tipos: os mulatos inferiores e os superiores. Esses últimos – com os quais Oliveira Viana talvez se identificasse –, mais próximos aos brancos, poderiam inclusive ajudar na civilização do país”. (RICUPERO, 2008, p. 63).

Em contraste, Gilberto Freyre diferencia-se dos demais autores dos anos 20 e 30 do século passado, por trazer outro olhar sobre a questão racial, quando a raça deixa de ser um problema, um empecilho para o desenvolvimento civilizatório e passa a ser vista como revelação das potencialidades do país.⁷

Então, a questão racial nesse período torna-se elemento central no debate para a definição e constituição do que venha a ser o povo e a nação brasileira. Dessa forma, a

⁶ “De certa maneira, a imagem de Oliveira Vianna é de um autor racista e autoritário, cujas posições seriam a expressão mais acabada do reacionarismo da classe dominante brasileira” (RICUPERO, 2008, p. 69).

⁷ As principais ideias de Gilberto Freyre sobre a questão racial serão apresentadas na última parte deste capítulo.

discussão efetiva-se como possibilidade de transformação da sociedade. Assim, a questão racial caminha de mãos dadas com a questão nacional, converte-se em instrumento de compreensão da realidade social, isto é, a raça configura-se como mecanismo de expressão dos problemas nacionais.

Os anos de 1950 no Brasil têm como marco a inserção e o desenvolvimento do programa de pesquisas da Unesco. O projeto Unesco, como ficou conhecido o programa, tinha como objetivo a compreensão das relações raciais no país, representadas à primeira vista como pacíficas e equilibradas. De acordo com Pereira e Sansone (2007), esse projeto tornou-se referência nas ciências sociais brasileiras, a partir do desenvolvimento dos estudos de comunidade, dos dados coletados e da repercussão das análises e dos resultados⁸ a que chegou.

O interesse político e científico pelo Brasil para o estudo das relações raciais é resultante do contexto do Pós-Guerra, pois era necessária a identificação e superação de práticas discriminatórias e racistas e, para isso, o país serviria de publicidade e esperança. A intensificação dessa necessidade ocorria em razão da permanência do racismo em várias localidades, a chegada da Guerra Fria, o aumento das desigualdades sociais em nível mundial e o princípio da descolonização dos continentes africano e asiático. Contudo, a Unesco, enquanto instituição intergovernamental, propôs a identificar os efeitos do racismo para assim solucioná-los, de tal modo que o Brasil foi o local apropriado para servir de laboratório de análise dos problemas raciais do ocidente, em razão de ser concebido como região onde menos se apresentava o preconceito e a discriminação racial (MAIO, 2007).

A origem do projeto Unesco deve-se à formulação da agenda antirracista encabeçada pela própria instituição no final dos anos 1940 devido às consequências da Segunda Guerra Mundial e, conseqüentemente, a proliferação do racismo. Na tentativa de encontrar uma saída para o problema racial, a instituição patrocina um conjunto de pesquisas a serem realizadas no Brasil no decorrer dos anos de 1950, com o objetivo de avaliar os fatores, sejam eles sociais, políticos, econômicos, culturais e psicológicos que influenciavam ou contribuía para a prevalência de relações raciais harmoniosas entre as diferentes raças que residiam no país. As diversas pesquisas desenvolvidas que compunham o projeto foram elaboradas e desempenhadas por diversos intelectuais, entre eles Thales de Azevedo, René Ribeiro, Luiz de Aguiar Costa Pinto, Florestan Fernandes, Charles Wagley, Marvin Harris, Oracy Nogueira e Roger Bastide.

⁸ As análises e os resultados das pesquisas do Projeto Unesco serão discutidas adiante.

Essa nova modalidade de reflexão sobre as relações raciais resultante do projeto Unesco⁹ rompia com o determinismo racial e naturalista, cujo pressuposto estava assentado na ideia de biologização das diferenças, anunciada por cientistas que a todo tempo procuravam justificativas naturais e raciais para a hierarquização dos indivíduos.

Mas, há também dentro do campo de interpretação das relações raciais no Brasil dois modelos distintos que se convertem em clássicos no pensamento social brasileiro:¹⁰ o primeiro protagonizado pelo sociólogo Gilberto Freyre resultado de sua grande obra *Casa-grande e Senzala* (1933); o segundo originário dos estudos de Florestan Fernandes em *A integração do negro na sociedade de classe* (1965).

Gilberto Freyre ousou em seus trabalhos ao valorizar a figura do mulato, mostrando suas influências e importância para a nacionalidade brasileira. Assim, o mulato tornou-se a figura central da ideologia da mestiçagem democrática no país.

Por conseguinte, entre as décadas de 20 e 30 do século XX, o negro no pensamento de Freyre passa a ser compreendido e concebido não mais a partir de uma concepção negativa, degenerativa e inferiorizada. Ao contrário, o sociólogo tenta mostrar os aspectos positivos e a contribuição do negro para a construção e a formação do país.

A principal tese defendida por Freyre em seus estudos é a ideia de equilíbrio dos contrários. Para ele, prevaleceu uma harmonia através dos contatos entre o colono português, o negro e o índio acreditando, contudo, na influência entre os grupos raciais distintos. Freyre não negou a existência da violência e dos excessos nos tratamentos para como os grupos raciais subordinados protagonizados pelo grupo racial dominante, embora o autor não admitisse esses excessos e violência como comportamentos autoritários, mas, sim, como uma forma de estabilidade das oposições entre as raças que constituíram o país. Portanto, predominaria um tipo de democracia racial entre os grupos raciais, sem desconsiderar o lugar que ocupava cada um dentro da sociedade patriarcal.

No entanto, Freyre não consegue desprender-se do conceito de raça e cultura em sua análise, visto que permanece preso a questões de biologização, de meio físico e geográfico, para a formulação de uma concepção de raça. Só a partir dessas questões, é que ele é capaz de

⁹ O Projeto UNESCO inaugura uma nova análise da questão racial no país, isto é, a ideia de predominância de uma democracia racial, na qual as raças e os grupos étnicos do Brasil tendiam a manter relações harmoniosas.

¹⁰ Há um terceiro modelo de análise que pode ser incluído nesse repertório de interpretações das relações raciais no Brasil. Estamos nos referindo aos estudos de Carlos Hansebalg, que pressupõe que a continuidade da discriminação racial é a razão da desigualdade entre brancos e negros no âmbito da economia e da educação por exemplo. Aprofundaremos melhor essa questão no segundo capítulo.

reunir raça e cultura, na tentativa de superar o racismo científico do seu tempo, ao trazer em seus estudos de maneira positiva a influência e contribuição da cultura negra para o Brasil.

A partir da distinção entre raça e cultura, o autor visa apontar as contribuições da miscigenação, isto é, Freyre estava preocupado em assinalar as influências que condicionaram a formação da sociedade brasileira, vindas tanto do negro, quanto do português e do índio, sendo este último, para ele, o que teria menor participação nessa contribuição. Tal miscigenação, resultado da soma dos três elementos – o negro, o índio e o português –, é imprescindível para compreender a predominância de uma identidade coletiva no país.

Esse é um dos pontos de maior crítica dos estudos do sociólogo, pois, ao tentar mostrar o lado positivo da miscigenação brasileira, não isentou em apresentar essa mistura como resultado de uma harmonia, cooperação ou mesmo uma intimidade mútua, já que parece que não deu o devido valor aos conflitos, às discriminações e à exploração que marcaram o período.

Por outro lado, Florestan Fernandes, a partir da década de 1950, nos mostra as relações entre as raças sob um ponto de vista do social e menos sob um ponto de vista biológico, mais estrutural do que racial.

Fernandes analisa a integração do negro através da fragmentação do sistema escravocrata e a sua admissão a uma sociedade que começara a se estruturar em classes sociais, demonstrando com isso que o negro não recebeu nenhuma preparação para viver no novo sistema social, econômico, político e cultural. Ao mesmo tempo, permanecia a irregularidade de ocupação e mando entre as raças nessa nova ordem social competitiva, isto é, o branco continuou ocupando posições de prestígio, de mando e de domínio, ao contrário do negro que continuava em uma situação subordinativa, resultado das mazelas sofridas desde o extinto sistema escravocrata:

Segundo ele, o negro foi abandonado a própria sorte, tendo que competir entre si mesmo e com os imigrantes europeus que chegavam ao país para o trabalho livre. Somando ao cenário de abandono do negro, após a “proteção” gerada pela escravidão, houve o “preconceito de cor” – categoria nativa que somava as atitudes discriminatórias às ações racistas –, agindo contra ele na emergente esfera econômica, social, política, cultural e racial, em que esse grupo se viu posto, o sistema de classes aberto. Os problemas decorrentes da adequação do negro na sociedade de classes foram diversos: desajustamento da ordem social competitiva, desestruturação familiar, desemprego, preconceito e discriminação, alcoolismo e prostituição foram alguns dos problemas que Fernandes (1978) observou em seus estudos (ARAÚJO, 2006, p. 23).

Levando-se em consideração a importância dos aspectos levantados acima para a compreensão da análise da questão racial desenvolvida por diferentes modelos teóricos, intelectuais e institucionais, discutimos abaixo de maneira particular os três elementos estruturantes deste capítulo, sintetizados acima, a saber: 1) A relação entre racismo científico e atraso nacional; 2) o projeto Unesco; e 3) os modelos de interpretação racial do Brasil de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes.

2.1.1 A relação entre desenvolvimento nacional e raça

O pensamento racial brasileiro do final do século XIX consistia na apropriação e formulações teóricas, cujas inquietações, sobretudo, estavam ligadas à construção e ao futuro da nação brasileira. Estabelecia-se, assim, uma relação entre desenvolvimento nacional, modernidade e raça. Desse modo, uma das grandes preocupações da elite e da intelectualidade brasileira era de como as características raciais do país implicavam no seu desenvolvimento e da sua inserção no movimento de modernização já em voga na Europa no decorrer do século.

Outra característica desse período, para além de uma postura racista assumida pelos pioneiros das ciências sociais no Brasil¹¹ quando tratada a questão racial, é a relação com a constituição de uma identidade para o país. Nas palavras de Ortiz (2006, p. 13), tal questão “adquire na verdade um contorno claramente racista, mas aponta, para além desta constatação, um elemento que me parece significativo e constante na história da cultura brasileira: a problemática da identidade nacional”.

Todavia, só se faria a entrada do Brasil na era modernizante com a eliminação da escravidão presente desde a colonização portuguesa. Logo, a extinção dos escravos seria o primeiro obstáculo a ser enfrentado. Os mestiços que viriam a formar grande parte da parcela da população no pós-abolição consistiram em um novo problema.

A Abolição ocorrida em 13 de maio de 1888 marca a história do Brasil no que diz respeito à questão racial, política e econômica. No entanto, esse episódio ocorreu em torno de tensões e razões em que o negro e mais tarde o mestiço foram o centro do debate por parte da elite e dos intelectuais no período entre o final do século XIX e no decorrer do século XX, em

¹¹ Em *Cultura brasileira e identidade nacional*, Renato Ortiz (2006) aponta como precursores das ciências sociais no Brasil os autores Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha.

movimento no qual a adesão e constituição de teorias deterministas e racistas explicavam o atraso nacional.¹²

A abolição não ocorreu por razões humanísticas e morais em favor dos escravizados. Por trás do empenho do Movimento Abolicionista para a libertação dos escravos, as ideias liberais, desenvolvimentistas e modernizantes estavam presentes e eram justificadas a partir de circulação de termos como evolução social, progressão e civilização. Skidmore (1976, p. 38) é categórico quando afirma que “os abolicionistas estavam [...] prontos a tomar posição no que dizia respeito à questão de saber se era possível uma sociedade liberal quando grande parte da população era não-branca”.

Para os abolicionistas e uma parcela da população, a escravidão era uma objeção para o desenvolvimento do Brasil de acordo com o modelo liberal e capitalista, a qual impedia a vinda de imigrantes, atrasava a chegada de indústrias estrangeiras e das máquinas, além de colocar o país em uma posição de desonra e em um estado moralmente depreciativo frente aos outros países que já haviam libertado os seus escravos, a exemplo dos Estados Unidos que haviam proibido o tráfico em 1815 e abolido definitivamente no ano de 1865.

Seria necessário, então, um reexame do conceito de nação, fato que ocorre apenas com a Guerra do Paraguai (1865-1870).¹³ A guerra mostrou quanto o Brasil estava atrasado em setores essenciais como educação, transporte e urbanização. Houve a necessidade de recrutamento de escravos para suprir a falta de voluntários para o exército, sendo-lhes dada, em contrapartida, a alforria. Contraditoriamente, o exército, antes responsável pela captura dos escravos fugitivos das fazendas, começava a acolher as ideias abolicionistas:

[...] em 1887-1888, foi pedido ao exército que assumisse a responsabilidade pela captura de escravos fugidos. Isso seria um contra-senso, uma vez que os oficiais do exército conheciam o valor de ex-escravos quando livres. Tal anomalia, combinada com crescentes dúvidas quanto à legitimidade da escravatura, levou muitos desses militares a uma atitude receptiva às ideias abolicionistas e republicanas (SKIDMORE, 1976, p. 24).

¹² Considerava-se o Brasil ainda um país atrasado que só poderia progredir com a eliminação da mão de obra escrava e com a criação de instituições elementares, a exemplo da escola. O Brasil em 1865 – mesmo com a proibição do tráfico negreiro em 1850 – era um Império regido por uma monarquia hereditária, baseada por uma economia escravocrata e agrária com plantações de cana-de-açúcar e de café no Nordeste e no Centro-Sul, respectivamente. Essas características à época tornavam o país uma anomalia política, econômica e social (SKIDMORE, 1976).

¹³ Denominada também de Guerra da Tríplice Aliança, motivada pela disputa entre Espanha e Portugal pela busca de domínio da região platina, envolvendo assim toda a América do Sul. Para maior detalhe, consultar: LAVARDA, Marcus Túlio Borowski. A iconografia da Guerra do Paraguai e o periódico *Semana Ilustrada – 1865-1870: um discurso visual*. 140 f. Dissertação (Mestrado em História), Dourados, MS: UFGD, 2009.

Não obstante, é curioso quando observamos a gravura abaixo, *A batalha de campo Grande*, que retrata a Guerra do Paraguai, um contrassenso entre as informações da época e a autorrepresentação, isto é, vemos os brasileiros com fenótipos brancos e os paraguaios portadores de caracteres indígenas e negroides.

Figura 1: A batalha de Campo Grande¹⁴



Fonte: http://www.dezenovevinte.net/obras/pa_foto.htm. Acesso em: 20 abr. 2013.

Para os abolicionistas, a escravatura tornou e tornava o Brasil um país vergonhoso diante do mundo moderno, uma vez que se encontrava fora do percurso do progresso e da civilização. Esse tipo de condenação moral vindo principalmente de avaliações estrangeiras, da Europa e da América do Norte, isolava o país do convívio social. Esse seria o preço que o Brasil teria que pagar pela manutenção da escravidão. Logo, a ideia de libertação dos escravos implicava na libertação do país.

O abolicionismo foi movido por razões teóricas presentes no debate intelectual do período, a exemplo das escolas positivista, evolucionista e materialista e pela excentricidade das teorias racistas que implicava na discussão entre raça e escravidão.

Do darwinismo, adotou-se no país a suposição de que as diferenças naturais entre as raças resultavam em uma concepção de uma hierarquia racial entre os indivíduos e os grupos étnicos. Do evolucionismo social, prevalecia o entendimento de que as raças humanas

¹⁴ Para saber mais sobre a guerra do Paraguai, ver Lavarda (2009).

estavam em permanente evolução e aprimoramento, negando de vez a noção de que a composição da humanidade era uma e que as raças humanas mantinham-se estáticas. De acordo com Schwarcz (1993, p. 18), “buscavam-se, portanto, em teorias formalmente excludentes, usos e decorrências inusitados e paralelos, transformando modelos de difícil aceitação local em teorias de sucesso”.

O evolucionismo buscava uma ligação entre as diferentes sociedades no decorrer da história, tendo como premissa a ideia de que as sociedades simples ou primitivas evoluem de forma natural para as mais complexas, as sociedades ocidentais, através da existência de leis gerais que direcionavam para o progresso civilizatório. “Do ponto de vista político, tem-se que o evolucionismo vai possibilitar à elite européia uma tomada de consciência de seu poderio que se consolida com a expansão mundial do capitalismo” (SCHWARCZ, 1993, p. 14-15). Desse modo, percebemos a contribuição desse legado científico para a legitimação ideológica da posição hegemônica do mundo ocidental, quando afirma a superioridade civilizatória da Europa, como postulado fundamental de orientação da história da humanidade, já que esse fenômeno evolutivo resultaria de leis naturais. Por conseguinte, o evolucionismo ao lado do darwinismo social e do positivismo formam o que Ortiz (2006) denomina de teorias da evolução histórica dos povos.

Em consonância com as teorias racistas, os abolicionistas objetivavam um país mais branco porque os fatores raciais determinavam também a escala da evolução social. Porém, acreditavam que o Brasil abrigava uma harmonia entre as diferentes raças. Compartilhavam do projeto de evolução das raças no qual o elemento branco progressivamente e gradualmente tenderia a prevalecer de acordo com o que propagava a ideologia do branqueamento.

Para Skidmore (1789), os abolicionistas estavam de acordo em promover o projeto de imigração estrangeira para imprimir velocidade à evolução racial. A imigração era vista com bons olhos porque os europeus iriam suprir a escassez de mão de obra devido à libertação do escravo e acelerar o processo de branqueamento tão necessário para expurgar a condenação moral e o atraso civilizacional em que o Brasil se encontrava. Nesse sentido, Segundo Ortiz (2006, p. 31), a imigração foi mais além do seu objetivo econômico:

É importante observar que a política imigratória, além de seu significado econômico, possui uma dimensão ideológica que é o branqueamento da população brasileira. O fato de este branqueamento se dar em futuro, próximo ou remoto, está em perfeita adequação com a concepção de um Estado brasileiro enquanto meta.

Na prática, com a abolição da escravatura teríamos uma mão de obra livre através da imigração europeia que ajudaria a acelerar o branqueamento para, enfim, alcançarmos a supremacia do elemento branco sobre os demais. Assim sendo, desde a emergência do movimento pela extinção do regime escravocrata, havia uma séria aproximação entre as ideias abolicionistas e a política imigratória. Além de ser um meio de providenciar força de trabalho para o país após a abolição, a imigração serviria também de artifício para controlar ou substituir a circulação do sangue africano e indígena no país pelo sangue europeu.

A miscigenação tornou-se, então, uma mão de duas vias paradoxais, porque por um lado contribuía para acelerar o branqueamento da população, enquanto por outro era considerada um problema no processo de construção da nação e da identidade nacional, no momento em que as teorias evolucionistas e naturalistas afirmavam ser os negros e mestiços degenerados.

Daí em diante, populariza-se um vasto ideário cientificista, advindo das mudanças históricas e estruturais com a abolição e o surgimento da República¹⁵, pautado em modelos evolucionistas e darwinistas sociais para atender aos questionamentos da construção de uma nação portadora de uma grande parcela de mestiços e condenada ao atraso devido à sua composição racial inferior. Mas, um dilema estava colocado, pois,

aceitar as teorias evolucionistas implicava analisar-se a evolução brasileira sob as luzes das interpretações de uma história natural da humanidade; o estágio civilizatório do país se encontrava assim de imediato definido como ‘inferior’ em relação à etapa alcançada pelos países europeus. Torna-se necessário, por isso, explicar o ‘atraso’ brasileiro e apontar para um futuro próximo, ou remoto, a possibilidade de o Brasil se constituir como povo, isto é, como nação (ORTIZ, 2006, p. 15).

Grandes nomes como Thomas Buckle, do zoólogo e geólogo Louis Agassiz (1807-1873) e do conde Arthur de Gobineau (1816-1882) difundiram doutrinas deterministas, climáticas e raciais, advindas principalmente da Europa (SCHWARCZ, 1993). As razões científicas para tanto ocorreram principalmente para explicar o sucesso econômico e político da Europa frente ao curso liberal adotado também pelo Brasil, mas que diferentemente não obteve progresso econômico como previam os que acreditavam na abolição. Portanto, a concepção de um Brasil mais branco, fruto da adesão dos princípios liberalistas pela elite local ocorria à medida que o crescimento político, econômico e a expansão de dominação da

¹⁵ Com a estabilidade política proporcionada com a instituição da República, o Brasil centra-se novamente na questão da identidade nacional, no qual o problema da raça continua a ser o elemento central para o futuro da nação. Assim sendo, a miscigenação, a imigração, a influência do clima e do meio na formação das raças como a herança indígena, africana e europeia são os temas mais divulgados e discutidos no período (SOUZA, 2012).

Europa tendiam a ser justificados pela sua superioridade racial e por suas condições do meio físico. Esses fatores determinavam o sucesso civilizacional da Europa, os quais eram fundamentados pelas teorias científicas.

No pós-abolição e na emergência do século XX, a realidade racial brasileira fora pautada por um complexo sistema de classificação racial de paradigma pluralista e multirracial. Acredita-se que cerca de meio milhão de escravos que foram libertados na abolição ingressariam na estrutura sócio-racial brasileira (SKIDMORE, 1976).

Surge então a figura do mulato no sistema racial brasileiro. Tal sistema utiliza dos fenótipos dos indivíduos para determinar sua posição na hierarquia racial, isto é, o tipo de cabelo, a cor de pele e o formato do nariz determinava o lugar do sujeito nessa hierarquia.

Contraditoriamente com a presença de um sistema multirracial baseado por ideias racistas, o mulato é usado como explicação de que no Brasil não há preconceito de cor, aparecendo como elemento imprescindível de uma ideia de democracia racial que parte da elite e dos intelectuais defendiam:

Pode-se dizer que o mulato foi a figura central da “democracia racial” brasileira, por ter escalado permissivamente – embora com limitações ao cume social mais elevado. Os limites sociais da sua mobilidade dependiam sem dúvida da aparência (quanto mais “negroide”, menos móvel) e do grau de “brancura” cultural (educação, maneiras, riqueza) que era capaz de atingir. A bem sucedida aplicação desse sistema multirracial exigiu dos brasileiros uma apurada sensibilidade a categorias raciais e às nuances da sua aplicação (SKIDMORE, 1976, p. 56).

Havia razões e diferentes explicações para o destino então do Brasil, qual seja, o branqueamento da população de acordo com a escala racial. O embranquecimento tornou-se a alternativa para superar o problema do mestiço, percebido como peso morto pela elite, pois os indivíduos que tinham sangue misturado estavam fadados ao fracasso e não alcançariam o topo social e econômico da hierarquia estrutural.

Louis Agassiz e Arthur de Gobineau, baseados pelas implicações das teorias raciais europeias quando aplicadas ao contexto brasileiro, afirmavam a inviabilidade da nação composta por raças mistas. Consideravam então os mulatos degenerados e acreditavam serem um mal para a Brasil. À vista disso, “a ciência europeia continuava a renegar sangues humanos misturados como fracos e potencialmente estéreis”. (SKIDMORE, 1976, p. 52).

Dessa maneira, fortalecia-se cada vez mais a crença na ideologia do branqueamento como solução para a nação. Isso ocorria na medida em que as teorias racistas passaram a ser interpretadas pelos brasileiros como confirmação das suas ideias de que a raça superior branca

acabaria por prevalecer. A noção de inferioridade e de fracasso do negro e do mestiço que circulava no Brasil desde o século XIX, resultantes das teorias racistas e deterministas que emergiram na Europa e nos Estados Unidos no ano de 1860, começou a ser aceita por parte da intelectualidade e da elite brasileira.

Mas é importante ressaltar, de acordo com Schwarcz (1993), que as ideias racistas e deterministas importadas para o Brasil não eram apenas reprodução das teorias europeias ou americanas. Pelo contrário, a intelectualidade brasileira caracterizava-se pela especificidade, adaptação e seleção de conceitos correspondentes à realidade social do país.

Denominadas também de teorias das diferenças inatas, as teorias deterministas tinham por base a ideia de que a inferioridade dos negros originava-se desde seu nascimento, e seus fenótipos, os quais não se aproximavam dos padrões europeus, os denunciavam como íferos, subalternos e insignificantes.

Essas teorias alcançaram grande repercussão científica, deflagrando um debate entre os intelectuais para melhor explicar as razões da superioridade do branco europeu sobre o negro. Para tanto, a síntese dessas ideias foram organizadas e classificadas em três diferentes escolas racistas: a etnológica biológica, a histórica e a do darwinismo social (SKIDMORE, 1976).

A primeira surgiu nos Estados Unidos entre as décadas de 1840 e 1850, e explicava a criação das raças humanas por meio da poligenia, das mutações diferentes das espécies. Essa escola difundiu explicações baseadas em medidas cranianas de múmias egípcias, para comprovar que as raças humanas apresentavam diferenças fisiológicas nos aspectos racial e genético. Por consequência, a inferioridade da raça negra como da indígena eram mensuradas pelas características físicas em comparação com os brancos. Explicava-se então as diferenças inatas do negro pelas diferenças fisiológicas, isto é, pelos caracteres físicos.

Os pensadores dessa escola muitas vezes usavam instrumentos da antropologia física para dar sustento às explicações científicas da inferioridade do negro. Um dos nomes mais importantes da poligenia, Louis Agassiz, acreditava na ideia das diferenças físicas serem a prova e explicação para outras diferenças, como as culturais, por exemplo, influenciando no comportamento social dos negros, como também podia explicar a inferioridade mental desses sujeitos quando se media a inteligência:

Agassiz acreditava que a criação de espécies diferentes entre os animais havia sido imposta pela diversidade das “províncias zoológicas” na terra, o que implicava em dizer que as diferentes espécies (ou raças) do *genus homo* podiam ser atribuídas às diferentes regiões climáticas em que habitavam.

Desde que as presunções iniciais tinham rotulado a raça branca como superior em qualidades mentais e sociais (como a de “construir civilizações”), a superioridade branca recebia corolariamente base científica, como um fato indiscutível (SKIDMORE, 1976, p. 66).

A segunda escola, denominada de histórica, emergiu nos Estados Unidos e na Europa tendo como representante principalmente Arthur de Gobineau. Pensadores dessa escola acreditavam ser a raça o fator determinante de toda a história humana. Postulavam que as raças humanas podiam ser diferenciadas, mas, inevitavelmente, é claro, a raça branca seria sempre e inerentemente superior às demais e que as evidências demonstravam a história ser uma sucessão de triunfos das raças criadoras, qual seja, a raça anglo-saxônica, o que se caracterizava como um tipo de culto ao arianismo. A tese defendida a ferro por esse pensamento baseava-se na ideia “[...] de que o ariano (ou anglo-saxão) tinha atingido o mais alto grau de civilização e estava, em consequência, destinado, deterministicamente, pela natureza e História, a ganhar o crescente controle do mundo [...]”. (SKIDMORE, 1976, p. 68).

A terceira e última escola de pensamento racista baseia-se no pensamento de Charles Darwin que postulava o processo evolutivo das espécies. Seus adeptos acreditavam no processo evolutivo das raças para formas superiores, resultante da sobrevivência das mais aptas. Dessa forma, o processo histórico-evolutivo era demasiadamente conclusivo: as raças predominantes eram aquelas superiores; as demais, as raças inferiores, estavam predeterminadas ao desaparecimento.

Todavia, esse conjunto de pensamento racista formado por essas três escolas estrangeiras sofreu mudanças quando recepcionado por intelectuais brasileiros para a explicação do problema da raça no país. De diferentes maneiras, mas baseados pelos pressupostos das teorias europeias e americanas, pensadores brasileiros aplicavam e formulavam teorias da inferioridade do negro frente à situação nacional.

A antropologia física¹⁶ também foi usada no Brasil para a pesquisa e difusão das teorias brasileiras sobre a inferioridade do negro e do índio. Nesse período, a centralidade das teorias deparava-se com o mestiço, pois o país já era multirracial. A grande questão colocada seria como construir uma nação onde parte da população mestiça inviabilizava tal projeto. Os mestiços foram considerados por alguns pensadores como degenerados, como desqualificados. Da mesma forma como o negro na escravidão, foram posicionados nos níveis

¹⁶ Podemos interpretar de modo geral e grosseiro que a antropologia do final do século XIX e das primeiras décadas do século XX estimulava os modelos de análise da desigualdade racial que afirmavam a superioridade dos fatores biológicos sobre o cultural, o intelectual e o moral, sendo as consequências depreciativas da mistura racial.

mais inferiores da hierarquia das raças humanas. A difusão de ideias de desigualdades raciais partia do princípio dominante do biológico sobre o cultural, o intelectual e o moral. A mestiçagem, isto é, o cruzamento entre as raças era visto com maus olhos, pois qualificava o Brasil como país degenerado por ser dotado de sujeitos com fenótipos inferiores em razão de suas condições biológicas resultantes da mistura do negro com o branco.

Paradoxal a esse pensamento, Edgar Roquette-Pinto (1884-1954)¹⁷ – médico e antropólogo – ao lado de outros pensadores envolvidos com a produção da Antropologia no Museu Nacional do Brasil, tendo por base as ideias nacionalistas do século XX, mesmo imbuído de fundamentos biológicos para marcar as diferenças entre as raças, buscava – ao lado de outros antropólogos – soluções para o problema brasileiro da construção da nação e de alternativas para expulsar do país o rumo determinista e o fracasso civilizacional.¹⁸

Estudos e pesquisas de antropologia física no Museu Nacional entre 1870 a 1930 estiveram ligados à História Natural. Em um primeiro momento, as investigações focaram-se na craniologia – medição do crânio – das raças indígenas, dirigidas principalmente pelo médico João Batista de Lacerda (1846-1915). Em um segundo período, as investigações antropológicas concentraram-se ainda na temática indígena, depois recaiu sobre a mestiçagem com as pesquisas de Edgar Roquette-Pinto. Percebe-se quão importante foram as atividades desenvolvidas por essa instituição para o pensamento racial brasileiro.

De acordo com Santos (2002), João Batista de Lacerda esteve preocupado em produzir investigações antropológicas das raças indígenas do Brasil. Tinha por objetivo construir uma história do homem fóssil do país, fazendo descrições da morfologia desses sujeitos, como também fazia medições dos ossos e da arcada dentária. O tratamento científico que dava aos índios era baseado na tradição antropológica do final do século XIX, no qual se pensava poder atribuir os caracteres intelectuais e morais dos sujeitos por meio das investigações das características físicas. Lacerda chega a uma conclusão pessimista sobre o índio: este não poderia participar da nacionalidade, pois suas condições biológicas eram inferiores às demais raças, seu crânio possuía proporções escassa e suas características dentárias apresentavam animalidade. Assim, proferia o resultado de inferioridade das raças indígenas do ponto de vista moral e intelectual.

¹⁷ Com formação básica no campo das ciências naturais, Roquette-Pinto desenvolveu trabalhos importantíssimos especializados na antropologia física, sendo ponderado como um dos intelectuais brasileiros que mais cultivou os estudos da realidade racial do país. Foi o primeiro a investigar as características morfológicas dos variados tipos raciais através das técnicas da antropologia física e da biometria, chegando a propor uma classificação racial dos tipos brasileiros.

¹⁸ Roquette-Pinto usa a antropologia física como instrumento político para comprovar que o cruzamento racial do Brasil não seria responsável pelo atraso do país.

Mas a solução para a construção civilizacional do Brasil estava por vir. A tese do branqueamento afirmava que o país tinha condições de se tornar mais branco, isto é, o Brasil era um país racialmente viável. Para Lacerda, bastava apenas resolver alguns problemas, como dar um destino para as raças inferiores – o índio e o negro – e seus vícios. Acreditava que essas raças estavam destinadas ao desaparecimento pelo processo denominado de redução étnica, consequência da sua inferioridade na hierarquia racial.

A respeito dos mestiços, Lacerda era otimista. Acreditava que eles não formavam uma raça constituída no país. Por meio da seleção sexual, isto é, do cruzamento com sujeitos de pele branca, o Brasil estaria no rumo do branqueamento, com a contribuição da imigração, que objetivava difundir o sangue europeu e ariano entre os brasileiros. Desse jeito, o branqueamento da população brasileira e a imigração resolveriam o problema da mestiçagem no país.

Roquette-Pinto acreditava que o problema do Brasil não estava nos cruzamentos inter-raciais ou no atavismo biológico, mas, sim, que o problema seria do meio e da herança cultural e social, isto é, as diferenças eram menos da constituição racial do que de fatores de cultura e civilização. Segundo ele, os fatores biológicos dos índios não constituíam problema para que pudessem participar e se incorporar no projeto civilizacional, mas [...] “não obstante, o que dominou de uma cultura ‘inferior, primitiva, atrasada’, esta sim, era uma barreira para uma participação efetiva na nacionalidade” (SANTOS, 2002, p. 119). Afirmava ser o problema dos mestiços de ordem organizacional e não da raça em si, visto que não apresentavam estigmas de degeneração antropológica, no entanto precisavam ser educados e ser oferecidas as condições necessárias – educação e saúde – para poderem participar do projeto de nação e mostrarem suas potencialidades.

Percebe-se, então, que as investigações antropológicas do Museu Nacional estavam baseadas por sentimentos cientificista e nacionalista por parte dos investigadores. O discurso científico passa dos fatores raciais e biológicos para os fatores do meio cultural, econômico e social, com a finalidade de dar condições para a construção da nação. Os trabalhos dos antropólogos estavam envolvidos com o projeto nacionalista-cientificista do povo brasileiro. Somente com a descoberta das potencialidades desse povo, principalmente do mestiço, seria possível o Brasil vir a constituir uma nação, buscando uma identidade para seu povo, contrariando os ideários puramente deterministas que dispunham o país ao fracasso por ser constituído por raças inferiores.

A base que sustentava a tese do branqueamento partia da superioridade da raça branca, considerada mais adiantada na hierarquia sócio-racial. O branqueamento parecia ser inevitável, pois a população negra diminuía progressivamente por conta da baixa natalidade devido às doenças e à desorganização social, além do fato da miscigenação ser um processo que naturalmente produz sujeitos mais brancos, pois o gene branco é o mais predominante, visto que prevalecem as relações sexuais com indivíduos mais claros (SKIDMORE, 1976).

Portanto, a viabilidade da construção da nação encontrava na fórmula científica a tese do branqueamento, a solução brasileira para o problema do atraso do país. Nesse sentido, os mestiços não são mais percebidos como degenerados, mas como uma população sadia e com a capacidade de tornar-se mais física e culturalmente viável por meio dos cruzamentos sexuais com indivíduos com pele branca e do projeto migratório.

2.1.2 Projeto Unesco: do mito da harmonia racial ao racismo brasileiro

Em meados da década de 1950, a Unesco custeou um conjunto de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, com a intenção de tomar a experiência racial brasileira como modelo para os demais países que apresentavam problemas de ordem racial.

Tais investigações foram aplicadas em duas regiões principais com características distintas: a primeira região localizada no Nordeste, de perfil econômico tradicional e de base agrária; e a segunda nas localidades modernas da região Sudeste, de predominância de uma economia industrial. Esse contraste entre tradicional e moderno possibilitava o estudo do progresso social do negro.

Em suas pesquisas, Maio (2004) formula a tese de que predominou no projeto Unesco um consenso em torno de um conhecimento apreendido como natural e não problemático, que não causava qualquer tipo de dúvida entre os cientistas que faziam parte dessa instituição. Esse conhecimento tinha por base a ideia da existência de cooperação entre as raças no Brasil, sendo o motivo de apresentar então ao resto do mundo os modos de civilização brasileira na questão das relações raciais.

Consequentemente, uma das justificativas pela preferência da aplicação dessas pesquisas no Brasil ocorreu devido à disseminação da crença em contexto internacional de que o país era constituído por uma democracia racial, na qual as questões raciais e os traços físicos das diversas raças que aqui residiam não constituíam objeções para as relações entre

brancos e negros e entre brancos e mestiços. Essa crença transformou o Brasil em um verdadeiro laboratório de estudos sobre relações raciais (MAIO, 2004).

Contrariando as ideias de biologização das diferenças e rompendo com a discussão científica de hierarquização dos indivíduos reiterada pelo determinismo racial, o projeto Unesco tinha por intenção averiguar nos anos 1950 os processos de mobilidade social dos negros no Brasil, já que cada vez mais estava sendo ampliado o debate sobre o racismo no cenário internacional após a Segunda Guerra Mundial. A razão do projeto estava vinculada à agenda antirracista da Unesco, formulada inicialmente em meados de 1940, que tinha por objetivo a formulação de medidas preventivas contra práticas racializadas resultantes de políticas discriminatórias, a exemplo do holocausto e do genocídio, frutos da política nazista na Alemanha. O início da Guerra Fria também estimulou a criação dessa agenda (MAIO, 2004; PRAXEDES, 2012).

De acordo com Maio (2004, p. 146), a pressuposição de inexistência de conflito racial e os problemas do país face ao projeto de modernidade compõem o alicerce do programa da Unesco:

Em que pese a imagem positiva do país em termos de relações inter-raciais, verificou-se um encontro entre expectativas distintas. Por um lado, uma organização intergovernamental escolheu o Brasil por se constituir numa sociedade com reduzidas taxas de tensões étnico-raciais. Por outro, uma rede de cientistas sociais, dentro e fora da Unesco, assumiu o desafio de analisar os dilemas de um país periférico em face da modernidade. O êxito deste encontro entre propostas distintas foi a base de sustentação do projeto Unesco.

Mas como o Brasil adquiriu essa imagem de harmonia racial? Em meados do século XIX já encontramos descrições sobre o território brasileiro, como um lugar onde as almas não têm cores e podem transitar e conviver pacificamente. Segundo Maio (1999), o Brasil era narrado por viajantes, cientistas, jornalistas e políticos europeus e norte-americanos, como um paraíso racial. Não obstante, esses elogios fabricavam uma dualidade, pois, se por um lado interpretavam o país como um local de conciliação racial, ao contrário dos Estados Unidos, por outro lado gerava desconfiança nas elites brasileiras o contingente de negros e mestiços que compunham a população. A desconfiança estava fundamentada na crença de que a composição racial do Brasil tornava-o obsoleto frente ao curso modernizante, portanto os negros e mestiços criavam barreiras para integrar o país à modernidade.

Uma das primeiras críticas da ideia de harmonia racial ou do uso do caso brasileiro como modelo de país racialmente viável, foi direcionada ao sociólogo Donald Pierson (1900-

1995). Florestan Fernandes, pesquisador também dos estudos da Unesco, afirmava a necessidade de revisão da hipótese do sociólogo americano, alimentada pela instituição internacional de que não havia preconceito racial no Brasil. O sociólogo admitia, sem embargo, que a finalidade dessas ideias era a de tomar a experiência brasileira de democracia racial – convivência equilibrada entre brancos, negros e mestiços – como instrumento de propaganda política. “No caso do desígnio da organização internacional, Florestan apresentava nova interpretação, com a atribuição à Unesco de uma imagem distorcida da sociedade brasileira a ser desvelada.” (MAIO, 2004, p. 144).

Ao contrário do que se esperava, a agência intergovernamental ao encontrar-se diante da realidade brasileira, em que os dados mostravam a existência do preconceito e do racismo, sua esperança de apresentar a solução para superação do problema das relações raciais começa a ser motivo de dúvida e incerteza. Desse modo, a realidade racial brasileira passa a ser questionada, resultando nas ciências sociais, a sistematização de uma produção acadêmica que presume o mito da democracia racial como ideologia.

Entretanto, estimar o desenvolvimento do projeto Unesco é ao mesmo tempo articular as facetas dos estudos raciais e o desdobramento das ciências sociais no Brasil (MAIO, 2004). O financiamento da agência intergovernamental às investigações raciais configurava um novo modelo de pesquisa científica, alocando oportunidade e prestígio ao trabalho sociológico, isto é, contribuiu para o desenvolvimento das ciências sociais brasileiras nos anos 1950, na medida em que nos autorizava, posteriormente, analisar os itinerários sociais e intelectuais dos pesquisadores do projeto, as cooperações entre pesquisadores brasileiros e estrangeiros e a aplicabilidade de conteúdos teórico-metodológicos nas pesquisas. Por outro lado, esses estudos possibilitaram novas leituras da sociedade brasileira no momento que estava em curso o processo de modernização.

Como exemplo dessa relação entre as demandas da Unesco e as questões das ciências sociais do Brasil, temos a atuação do antropólogo Arthur Ramos (1903-1949), que desde os anos de 1940 estimulava a transformação do país em um laboratório de pesquisa social, a ser desenvolvida por antropólogos e sociólogos crentes na civilidade brasileira. Ao transformar as relações raciais como objeto de análise, tinha por objetivo explicar as dificuldades do processo de transição do tradicional para o moderno, da situação das desigualdades sociais e raciais, das diferenças regionais e da busca efetiva da identidade nacional.

Quando assume em 1949 a direção do Departamento de Ciências Sociais da Unesco, Arthur Ramos coloca em pauta essa agenda de pesquisas sociológicas e antropológicas sobre

as relações raciais no Brasil. Motivadas pelas dificuldades das populações negras e indígenas em serem agregadas e assimiladas ao mundo moderno, essas pesquisas, além de constatar as causas desse problema, poderiam apresentar alternativas remediadoras em objeção aos infortúnios gerados pelo racismo, principalmente em países em subdesenvolvimento como o Brasil. Nesse contexto efervescente, segundo Maio (2004, p. 147), “Arthur Ramos propõe então para o programa a ser implementado em 1951, pesquisas sobre as relações raciais e a miscigenação em países que apresentem aspectos harmoniosos ou não harmoniosos do ponto de vista das tensões raciais”.

A primeira oportunidade para a realização dessas pesquisas é firmada em junho de 1950 com a realização da 5ª sessão da Conferência Geral da Unesco, em Florença na Itália, onde foi aprovada a proposta de Arthur Ramos para execução de uma pesquisa no Brasil sobre relações raciais. No entanto, a morte do antropólogo impede a concretização da pesquisa, mas sua contribuição e preocupação com o país são consideradas, tanto que se tornaram a base do projeto Unesco. “Foi esta agenda das ciências sociais apresentada por Arthur Ramos que acabou por prevalecer no processo de estruturação do Projeto Unesco” (MAIO, 1999, p. 143).

Arthur Ramos, por sua vez, não era cego quanto à questão da existência do preconceito de cor no Brasil e das desigualdades sociais entre negros e brancos, apesar de acreditar no mito da democracia racial. Mas, explicava o problema do negro no Brasil como uma questão de ordem social e pelas condições das minorias que residiam no Sul do país. Esses foram alguns resultados de seus estudos registrados em trabalhos como: *O espírito associativo do negro brasileiro* (1938), *The negro in Brazil* (1939) e *Social pioneering* (1947).

Apesar da iniciativa de Arthur Ramos, são os cientistas sociais Alfred Métraux (1902-1963) e Ruy Coelho (1920-1990) os principais responsáveis pela coordenação do projeto de pesquisa da Unesco no Brasil. O antropólogo Alfred Métraux assume em 1950 a direção do Setor de Relações Raciais do Departamento de Ciências Sociais da Unesco tendo como seu principal assistente Ruy Coelho, ex-aluno de Roger Bastide na Universidade de São Paulo. No momento que assumem esses postos de trabalho, os dois já tinham experiência com pesquisas etnológicas.

A pesquisa da Unesco previa inicialmente apenas a Bahia¹⁹ como campo de investigação, mas no decorrer das negociações e de interesses diversos com os pesquisadores brasileiros, o projeto incluiu outras localidades como São Paulo, Rio de Janeiro e Pernambuco. De acordo com Maio (1999, p. 149), “São Paulo, da mesma forma que o Rio de Janeiro, foi inserido no projeto Unesco para servir de contraponto à experiência baiana. Essas duas cidades poderiam retratar as diversas nuances da situação racial brasileira”, em áreas metropolitanas do país para situar a questão racial sob o ponto de vista do processo de industrialização. Por sua vez, a cidade de Recife é incluída dada a atenção de Gilberto Freyre e do Instituto Joaquim Nabuco:

Freyre mostrou interessado em estabelecer um cronograma de atividades junto à agência internacional, com o intuito de fortalecer o recém-criado centro de pesquisas regional, um projeto de institucionalização de seu legado em contexto de crescente crítica ao seu trabalho socioantropológico (MAIO, 2004, p. 158).

Para Praxedes (2012), há quatro trabalhos importantes resultantes do projeto Unesco que oferecem respostas sobre a questão racial no Brasil. O primeiro realizado em Pernambuco, coordenado por René Ribeiro, é intitulado *Religião e relações raciais* (1956). O segundo, *O negro no Rio de Janeiro – relações de raça numa cidade em mudança* (1953), é o resultado da pesquisa de Luiz Aguiar Costa Pinto. *Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo* (1955), de autoria de Roger Bastide e Florestan Fernandes, constitui o terceiro trabalho. Por fim, a pesquisa *As elites de cor – um estudo de ascensão social* (1953; 1955), desenvolvida por Thales de Azevedo. Esses trabalhos analisam as particularidades da questão racial no país, tornando-se referenciais teóricos e empíricos sobre a problemática. Ao longo do tempo, constituíram-se modelos para a realização de uma sistemática produção acadêmica no campo das ciências sociais sobre a questão racial.

A referida autora, em sua tese de doutorado, elege esses quatro trabalhos para desvendar os aspectos e as particularidades de cada um, com a intenção de analisar como os autores dessas pesquisas se envolveram no ciclo de estudos da Unesco e como interpretavam as viabilidades e as dificuldades para a mobilidade social ascendente dos negros no país em processo de industrialização.

¹⁹ Já havia estudos realizados sobre os negros na cidade de Salvador desde o século XIX. Os estudos se concentravam principalmente em analisar a influência da cultura africana sobre os baianos, já que a cidade era formada por uma grande população de negros. Entre os anos 30 e 40, vários pesquisadores estrangeiros se ocuparam em investigar a capital da Bahia, pois a consideravam um local propício para analisar o convívio entre as raças (MAIO, 1999; 2004).

A pesquisa de René Ribeiro – *Religião e relações raciais* – resulta como dito anteriormente, do engajamento do Instituto Joaquim Nabuco (IJN), sob a coordenação de Gilberto Freyre no ciclo de pesquisas da Unesco. A obra tem por intenção investigar até que ponto a religiosidade exercita uma autoridade e/ou importância na introdução de relações raciais no Nordeste brasileiro, regularizando relativamente a mobilidade social ascendente do negro a partir da colonização portuguesa.

Os fenômenos religiosos ocupavam um lugar significativo na vida social para Ribeiro (1956), pois acreditava que a religião tinha a capacidade de estabelecer as normas de interação entre os indivíduos e agrupamentos sociais de uma dada sociedade, na medida em que define as propriedades para o comportamento individual no convívio com outros indivíduos de raças diferentes. Desse modo, a instituição religiosa é concebida por Ribeiro, como um “manancial” das formas de relações raciais instituídas no Brasil.

Influenciado pelas teses de Gilberto Freyre, Ribeiro (1956) assinalava que a formação da sociedade brasileira é dotada de uma feição menos racista do processo de colonização portuguesa, como aponta Praxedes (2012, p. 52-53):

Para Ribeiro, acompanhando a interpretação gilbertiana presente em *Casa Grande e Senzala*, o colono português possuía uma “fraca consciência de raça”, e era regido por padrões de sociabilidade patriarcais semifeudais que favoreceram o estabelecimento de relações escravistas na colônia e a posse sexual das mulheres indígenas e negras, possibilitando uma relação mais atenuada, quase familiar na relação entre conquistador e conquistado, diferentemente da rígida linha de cor demarcatória dos segmentos étnico-raciais em contato nos países de colonização espanhola, como o México, por exemplo, a despeito da forte influência que a religião católica de confissão jesuítica, neste sistema de relações sociais coloniais, exerceria sobre o disciplinamento dos costumes no Brasil.

A relação saudável entre conquistado e conquistador é acolhida como fator predominante na formação colonial brasileira. Nesse sentido, Ribeiro supõe que sob a dominação do catolicismo, houve um tipo de hibridação cultural entre os elementos religiosos de católicos, índios e negros. Da mesma forma que Gilberto Freyre, o autor toma a religião como um espaço de reunião entre as culturas negra e branca no Brasil, também como entre a cultura branca e índia. Para tanto, essa hibridação, tanto cultural como religiosa, condicionou a flexibilidade dos contatos raciais.

Para Ribeiro (1956), a tolerância predominante na vida cultural e religiosa deu margens para o favorecimento da tolerância nas relações raciais da sociedade brasileira que se encontrava em processo de formação. Isto é, dentro do cristianismo que vingou na colônia

portuguesa, especificamente no Nordeste do Brasil, prevaleceu maior tolerância e maior possibilidade dos colonizados e negros ascenderem no interior dessa instituição, pelo motivo da ausência de distâncias rígidas entre as diversas raças que compunham o país. Esse fenômeno é creditado ao catolicismo tolerante, assimilacionista e doméstico.

De modo conseqüente, decorria por meio da hibridação cultural conduzida pela cultura europeia e o sistema patriarcal e escravagista a absorção do negro e do índio ao sistema colonial. A aculturação procedia da transmissão dos costumes, modos, condutas, valores morais e religiosos da cultura predominante dos colonizadores aos colonizados. Ribeiro (1956) chama a atenção para o fato de os colonizadores, do mesmo modo, terem absorvido os costumes e crenças dos povos indígenas e africanos.

Nesse sentido, o referido autor acreditava que o Brasil, ao mesmo tempo que não impedia os contatos raciais, abria caminhos viáveis para a ascensão social dos negros. Cita que no período de escravização, os negros alforriados podiam se tornar senhores de escravos devido ao caráter mais ameno e aberto do regime escravocrata brasileiro em comparação ao dos Estados Unidos da América. Tal incorporação dos ex-escravizados promovida pela liberdade era uma forma de ascensão social, pois estes só poderiam ter escravos na posse de certa quantia de dinheiro. Se tinham dinheiro para compra de escravos, mostravam aparentemente o resultado de transição de suas posições sociais.

Sinteticamente, podemos inferir que Ribeiro (1956), do mesmo modo que Gilberto Freyre, admitia que a miscigenação beneficiou a mobilidade social dos negros individualmente, contribuindo para a formação de uma sociedade híbrida cultural, social e economicamente na medida em que não apresentava uma segregação racial evidente e formal.

Na pesquisa de Luiz Aguiar Pinto (1953), são apresentadas os obstáculos para a ascensão social dos negros na cidade do Rio de Janeiro, à época, a capital federal.

Fruto do projeto Unesco, o autor se preocupou com a questão da cientificidade do trabalho investigativo ao mesmo tempo que sofreu influência de orientações políticas, particularmente do diagnóstico das relações raciais realizado pelos movimentos negros organizados. De orientação marxista, o autor objetiva mostrar como a estrutura social brasileira impedia e limitava a ascensão dos indivíduos de cor do país.

Na década de 1950, período de investigação, a estrutura social brasileira estava em via de mudança, uma vez que o país experimentava a passagem de uma sociedade agrária atrasada para uma sociedade industrial e mais desenvolvida.

De acordo com a interpretação do autor, há uma crise estrutural no Brasil marcada por uma dualidade entre um processo histórico e estrutural e um período retrógrado ainda vivo. Dessa forma, um passado escravista onipresente e em conservação ainda influenciava as circunstâncias do presente, impedindo a completa realização do desenvolvimento do país. Assim, um passado morto e um futuro infrutífero caracterizava a crise estrutural.

Contrariando os estudos etnográficos, históricos e ensaísticos sobre os negros do Brasil, Costa Pinto (1953) objetivava um estudo sociológico. Por vezes criticou os estudos das raças no país caracterizados por um ponto de vista folclorizado e descritivo sobre o negro, descartando a eventualidade do movimento de integração deste numa sociedade dinâmica em processo de transição econômica. Entendia, assim, que até aquele momento, os estudos apenas tinham se concentrado na influência da cultura africana no Brasil.

Para Praxedes (2012, p. 82), Costa Pinto acreditava ser indispensável o estudo de como os grupos de cor [...] “se relacionavam em decorrência da influência de estruturas sociais historicamente constituídas, o que fazia com que tais relações ocorressem dentro de uma estrutura social em um contexto histórico específico, e não como fatos isolados”. Para ele, seria improvável uma compreensão da situação do negro no país, sem dar importância à estrutura competitiva e classista do capitalismo que se reflete sem desvio na situação racial do Brasil.

Dessa maneira, Costa Pinto (1953) afirma que na possibilidade de mobilidade social dos negros, mediado pelo sistema econômico e de relações sociais, há claramente uma resistência para a mudança de ocupação de posições valorativas desses sujeitos, pois de alguma maneira a redefinição da estrutura social ocasiona uma ameaça para aqueles envolvidos na suposição da condição submissa dos negros aos brancos, na medida em que estavam determinados assumir apenas papéis de baixo nível, prestígio e remuneração.

Como exemplo, ele constata que havia uma mobilidade social ascendente dos trabalhadores negros no serviço público do Rio de Janeiro, desde que ocupassem cargos hierárquicos subalternos. Ainda assim, a ocupação desses cargos não possibilitava a superação das barreiras raciais, nem o avanço do negro nas hierarquias do setor de administração da burocracia do Estado, uma vez que seria tão difícil quanto impossível os negros ocuparem carreiras de prestígio no serviço público como na magistratura, diplomacia e nos postos oficiais das forças armadas. Isso ocorria pela escolha preferencial de não negros nas posições mais altas na hierarquia das carreiras do serviço público, pois era recorrente a circulação de

ideias de que seria inadequado que cargos de autoridade fossem preenchidos por sujeitos de cor, dada a razão de pertencerem e limitarem-se naturalmente ao espaço doméstico:

Quanto à participação dos diferentes segmentos classificados racialmente nas profissões tipicamente urbanas de classe média como profissionais liberais, professores, intelectuais etc., tanto entre homens como entre mulheres a presença do contingente de trabalhadores brancos é mais significativa do que a dos negros. Também ao analisar a participação dos negros nas atividades denominadas “serviços e atividades sociais”, como serviços de hospedagem e restauração, higiene pessoal, limpeza, reparação de objetos, motoristas e carregadores, cuidados com a saúde e trabalhadores em atividade de recreação, lazer e esportes, os pretos e pardos aparecem em menor proporção, comparativamente aos trabalhadores amarelos e brancos, com exceção para as profissões de serviço doméstico nas quais as mulheres pardas e pretas representam o maior número. Em síntese, para Costa Pinto era evidente uma estratificação social que comporia uma pirâmide ocupacional no mercado de trabalho do Rio de Janeiro na década de 1950 que combinaria uma estrutura vertical de divisão em classes com a divisão étnica ou racial, mesmo após a Abolição da escravatura e, portanto, após o fim das barreiras legais à participação dos negros em atividades profissionais (PRAXEDES, 2012, p. 98).

Costa Pinto (1953) constata, a partir de dados apresentados em sua pesquisa, que é maior o contingente de empregadores brancos em todos os ramos de atividades em detrimento de empregadores negros, levando-nos a refletir que não houve mudanças significativas desde o sistema escravocrata, a não ser adoção da dominância pelo patrão capitalista o que antes era papel do senhor de escravo.

De todo modo, prevalece a correlação entre a situação de senhor e de patrão com a situação de branquidade, isto é, nos espaços industrial e urbano como o Rio de Janeiro, o indivíduo branco não perdeu o posto de comando. Contudo, a condição social do negro mudou apenas de escravo para proletário, o que não lhe garantiu uma igualdade em um país liberto da escravidão.

A pesquisa de Florestan Fernandes e Roger Bastide, intitulada *Relações raciais entre brancos e negros em São Paulo*, é realizada em uma parceria entre a Revista Anhembi e a Unesco. A pesquisa segue a linha de investigação dos obstáculos existentes para a assimilação do trabalhador negro nos setores socioeconômicos. À vista disso, Roger Bastide (1955) afirma que tais dificuldades profissionais enfrentadas pelos trabalhadores negros se dariam pela propagação e representação de estereótipos negativos concernentes às ideologias dos brancos quando diante de indivíduos de cor.

A participação dos negros na formação econômica de São Paulo decorre desde o período escravocrata, já que desde 1900 a economia paulista depende do trabalho gratuito dos

escravizados, como constata Bastide e Fernandes (1955). No entanto, prevalece posteriormente uma linha de continuidade em que as ocupações mais prestigiadas são preenchidas por indivíduos livres e de cor branca ao passo que os homens de cor substituem o trabalho escravo pelo trabalho assalariado. Ainda assim, o trabalho para o negro tende a se limitar aos postos mais desvalorizados e menos remunerados.

O negro mesmo liberto continua numa situação de marginalidade social frente a um processo de expansão industrial e urbanização que mais tarde transforma São Paulo numa grande metrópole no decorrer do século XX.

Em decorrência desse fato, constata-se na cidade de São Paulo uma sobreposição da estratificação social em detrimento de uma estratificação interétnica e racial. Dessa maneira, “a fisiologia, a cor, a aparência, teriam um papel importante, na possibilidade de traduzir simbolicamente a distinção das posições ocupadas, a manutenção da profunda diferença social e a legitimação da superioridade dos brancos [...]” (PRAXEDES, 2002, p. 133). A cor da pele informava então a condição social dos sujeitos, mas se tomada isoladamente esta não representava uma característica determinante para o quadro de estratificação.

Decorrente da situação em que os adjetivos “negro” e “escravo” eram praticamente sinônimos, e que inclusive constava em dicionários do tempo da escravidão, um mestiço ou negro que fosse livre teria que provar. A “cor” da pele tornou-se, assim, um elemento de distinção social, a marca aparente da posição social ocupada na estratificação social, ou seja, como uma referência para se presumir a situação do indivíduo ou definir o destino de uma raça (PRAXEDES, 2012, p. 133).

A cor e a raça exerceram papéis significativos para a manutenção da ordem socioeconômica das castas em São Paulo, contribuindo para a continuidade da ordem estabelecida, isto é, os brancos em situação de dominância e os negros em situação de subalternidade. Em outras palavras, podemos afirmar que tanto o preconceito de cor quanto a discriminação racial tinham a função social de manter a ordem social do sistema escravista.

Por outro lado, a transição da forma do trabalho escravo para o trabalho livre no sistema de classes não ocasionou uma valorização social do negro, agora na condição de liberto em uma sociedade em pleno desenvolvimento industrial e urbano. Mesmo o capitalismo possibilitando a metamorfose das posições sociais tentando acabar de vez com a ordem determinista escravocrata (entre estrutura social e estratificação racial), em que um negro tinha a possibilidade de pertencer à elite econômica e um branco poderia até ser empregado de um empregador negro, a representação e o estereótipo negativo em relação ao

negro continuava a ser um obstáculo para ascender socialmente e superar as mazelas colocadas desde a escravização.

Constata-se, assim, que a igualdade pela lei assegurada ao negro no período pós-abolição não lhe permitia usufruir igualmente dos direitos sociais outorgados ao branco. Tal fato estaria interligado à estrutura social e às circunstâncias culturais que insistiam na discriminação dos negros em decorrência das vantagens econômicas e sociais dos brancos. Para então ascender socialmente, seria necessária aos negros a aprovação e aceitação dos brancos, ou seja, ainda permanecia e cultivava-se a relação de dependência relacional do período escravagista.

Da mesma forma, Bastide (1955) acreditava que o preconceito de cor permanecia como herança da sociedade escravocrata mesmo em uma sociedade agora industrial, urbana e estratificada com base nas classes sociais e não na cor. “[...] a pretensão do negro de mudar de posição social era vista como uma ousadia e uma falta de noção de onde deve ser o seu lugar na sociedade.” (PRAXEDES, 2012, p. 150).

Em uma análise da situação escolar dos negros, os dados da pesquisa dos autores afirmam uma escolarização incipiente e poucos já haviam se profissionalizado em escolas técnicas. Os negros sabiam da importância da educação escolar para ascender socialmente, mas o preconceito era a principal barreira que limitava o acesso e a permanência destes a escola. Contudo, Bastide e Florestan (1955) afirmavam ser um problema de classe e não de raça o impedimento da educação escolar dos negros, explicando assim que as relações entre professores e alunos de cor tendiam a ser intensificadas pela falta de interesse dos pais pela escolarização.

Se considerarmos a importância da escolarização para a mobilidade social numa sociedade capitalista com um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo como era o da cidade de São Paulo na época da pesquisa, o preconceito contra os negros que aparecia já nos primeiros anos de escola seria uma forma muito eficaz e intensa de limitar a ascensão de negros. E para Bastide, o preconceito de que era alvo na escola representava a primeira barreira informal enfrentada pelos negros para a sua inserção no mercado de trabalho (PRAXEDES, 2012, p. 162).

Segundo Bastide e Florestan (1955), a dificuldade também do negro ser assimilado ao mercado de trabalho estava impregnada na cor do indivíduo que logo lhe indicava uma gama de estereótipos sobre sua capacidade, despreparo e menor qualificação para atividades mais complexas e especializadas. No final das contas, destinavam-lhe os trabalhos mais pesados, com menor prestígio e remuneração.

A pesquisa de Thales de Azevedo – *As elites de cor: um estudo de ascensão social* – é resultado do Programa de Pesquisas Sociais do Estado da Bahia, em uma colaboração entre a Universidade de Columbia dos Estados Unidos e a Unesco, que se responsabilizou por todo financiamento. Diferentemente de trabalhos anteriores que davam importância à influência e à permanência de aspectos da cultura africana na Bahia, o estudo objetivava analisar as relações entre negros e brancos na cidade de Salvador, levando em conta a harmonia e a inexistência de conflitos que qualificam a civilidade de uma sociedade composta por uma multiplicidade de raças.

À época, a capital da Bahia era considerada modelo de sociedade onde melhor se desenvolvia a democracia racial brasileira e de convivência pacífica entre os diversos grupos raciais, o que a tornava o local mais apropriado para realizar a pesquisa da Unesco.

Justificando o princípio de convivência harmônica entre os diferentes grupos raciais, Thales de Azevedo (1955) analisou os sentidos das denominações usadas para classificar os sujeitos, concebidas a partir dos traços físicos e das posições sociais e econômicas que ocupavam. Dessa forma, identificavam-se de “brancos finos” aqueles que tinham pele, cabelo e olhos claros e que não aparentavam nenhum traço físico de mistura racial. A denominação “meu branco” era usada para classificar aquela pessoa rica ou de status econômico mais elevado que não tinha os traços físicos necessários para ser um branco fino, mas geralmente eram mestiços e de pele mais escura, evitando-se dessa maneira usar o termo mulato para classificar os mestiços com posição econômica alta.

Já os pretos eram aqueles sujeitos de pele escura, lábios grossos, de nariz achatado e cabelo pixaim. Evitava-se usar o termo negro aos indivíduos escuros e morenos de posição econômica superior, isto é, não seria educado e gentil chamá-los de “aquele negro” ou “aquela negrinha”.

Portanto, verifica-se que as denominações usadas nos relacionamentos interpessoais para indicar a cor do sujeito se alicerçavam em um mascaramento da classificação e tratamento do outro como preto ou negro, já que estes termos tinham um significado negativo e, assim, deveriam ao máximo ser evitado o seu uso. “[...] todo tipo de discriminação social não era bem vista na sociedade brasileira e os baianos se orgulhavam da tradição de tolerância nas relações interracialis e interculturais cotidianas” (PRAXEDES, 2012, p. 174).

Mesmo crente na ideia de a mestiçagem ser o fator preponderante da harmonia racial da cidade de Salvador, Thales de Azevedo (1955) tinha consciência da ameaça sofrida a este estado racialmente pacífico, devido à estrutura de classes que organizava os brancos nos

estratos superiores e os negros nos estratos inferiores, reproduzindo com isso a estratificação social definida pela relação classe-raça. Contudo, afirmava que o conflito gerado pela ocupação de posições superiores na estrutura de classe não impedia a convivência harmônica entre os indivíduos negros e brancos em espaços públicos.

Aos mulatos (mestiços), aqueles indivíduos de pele menos escura, o imaginário social atribui maior inteligência e caráter paralelo aos negros de pele escura que se assemelhavam mais aos escravos africanos em razão de seus caracteres físicos. Mas esse imaginário popular tendia a ser marcado por uma dualidade, ou seja, mesmo que alguns concedessem elogios aos mestiços, outros os julgavam como desequilibrados psicologicamente, vaidosos, exagerados, sem caráter e aflitos em exibir erudição.

Predominava, na verdade, uma separação dual entre os elementos brancos e escuros, na qual a cor mais clara era associada ao bom e a cor escura ao ruim, cuja associação tendia a definir a moral, o caráter e o comportamento dos negros. Entretanto, essa ideia de inferioridade inata dos negros não era uma regra geral. Por vezes, para dissimular essa atitude hostil, afirmava-se que um preto podia até ter a alma mais clara desde que alcançasse as qualidades de um indivíduo branco.

Thales de Azevedo (1955) verifica que o casamento seria o grande fator determinante de mobilidade social²⁰ ascendente da população de cor da Bahia, já que não havia barreiras oficiais para o matrimônio entre brancos e negros. No entanto, quando existia uma grande distância entre a cor e/ou a classe social o casamento não era reconhecido. Uma das razões pelo casamento inter-racial seria o aperfeiçoamento da raça através do branqueamento, como afirmam alguns pesquisadores negros, e o mais importante seria a oportunidade de ascensão social ao adentrar numa família de brancos propiciada pelo cônjuge.

Essa estratégia de casamento, em que o mais escuro procurava uma esposa mais clara e uma mulher mais escura procurava um marido mais claro, facilitava a mudança de posição social na estrutura de classe, ao mesmo tempo que tendia a agregar prestígio ao criar uma família com alguém de pele mais clara e economicamente superior. Todavia, o matrimônio entre pessoas de grupos raciais distintos possibilitava a análise das relações entre brancos e

²⁰ Além da mobilidade social, há outra categoria significativa que esteve envolta no debate em 1950: elite negra. Segundo Costa Pinto (1953), devido à expansão do capitalismo, prevalece entre os negros uma diferenciação, que ocasiona na formação de uma classe média negra, ou de uma elite negra. Essa ascensão, para o autor, busca agora afirmar sua identidade, sua negritude de forma coletiva, por meio de movimentos sociais com recorte racial, e não mais uma identidade individual nem um branqueamento como ocorrera no século XIX (PEREIRA; SANSONE, 2007).

negros, porque propiciava uma unidade conflituosa de relações raciais, gerada pelo acúmulo de preconceitos de raça e de classe.

Diante do exposto acima, verifica-se que os resultados das pesquisas não atenderam às expectativas iniciais da Unesco. Partindo da crença da existência de harmonia racial no Brasil e tentando compreender o problema do racismo que no momento tinha proporção mundial, a iniciativa do conjunto de pesquisas da Unesco seria a de “[...] eliminar a validade científica do conceito de raça” (MAIO, 2004, p. 160). Para tanto, o Brasil serviu de laboratório racial para estudos sociológicos e antropológicos com o objetivo de desconstruir a racialização dos indivíduos, para poder mostrar ao mundo o projeto civilizacional ancorado na e pela miscigenação.

A partir dos resultados das pesquisas, o mito e o real são confrontados. Mesmo que alguns dos cientistas sociais, apresentados acima, afirmem que há uma ascendência social do negro, que a herança portuguesa constitui um modelo de escravidão mais humanizado, que era frequente o casamento inter-racial de indivíduos da mesma classe social, que as relações entre brancos e negros eram amenas e harmoniosas, verifica-se a permanência e continuidade do preconceito racial como obstáculo para a liberdade social e moral do negro e do mestiço. Os estereótipos eram mantidos, e o preconceito de cor ainda era patente.

Na verdade, os pesquisadores do projeto constituíram um espesso, complexo e completo catálogo do preconceito e da discriminação racial no Brasil (MAIO, 2004). Assim, as conclusões a que chegaram tinham um caráter variado e multifacetado. Sem embargo, os resultados, as interpretações e análises das relações raciais no Brasil emergidas das pesquisas da Unesco não estão em concordância ou muito menos são unânimes.

[...] a abertura da caixa-preta da iniciativa da agência intergovernamental me permitiu relativizar o alegado auto-engano da Unesco, isto é, a escolha do Brasil como um campo de possibilidades para se verificar as condições favoráveis ou desfavoráveis à existência de relações raciais cooperativas. Os achados do ciclo de pesquisas da Unesco revelaram as tensões entre o mito da democracia racial e o racismo à brasileira.
(MAIO, 2012, p. 162).

Em uma análise dos estudos das relações raciais entre os anos de 1940 e 1960, Guimarães (2009) nos chama a atenção e critica o posicionamento daqueles intelectuais que insistiam em colocar em lados opostos as pesquisas realizadas em regiões tradicionais do país

– escola baiana –, frente às pesquisas realizadas nas regiões modernas – a escola paulista.²¹ Desse modo, na tentativa de mostrar as discrepâncias, sejam elas teóricas ou metodológicas, tais intelectuais afirmam que nos estudos,

[...] realizados na Bahia, Recife e Norte do país, teriam sido preservadas as principais conclusões dos estudos pioneiros de Freyre e Pierson, segundo as quais o preconceito racial era fraco, senão inexistente no Brasil. Nos estudos realizados em São Paulo, Rio e Sul do país, ter-se-ia documentado fartamente o aparecimento de tensões raciais crescentes, estabelecendo-se o diagnóstico do Brasil como um país onde o preconceito é forte, mas negado [...]. (GUIMARÃES, 2009, p. 77).

Por outro lado, outra interpretação tenta mostrar as divergências tanto ideológica quanto política das escolas baiana e paulista. Assim, a escola paulista de relações raciais teria dado importância ao crescimento do preconceito racial no país, enquanto a escola baiana estava a lado a lado do mito da democracia racial²².

Contudo, Guimarães mostra o quanto essas interpretações são errôneas e limitadas, ao afirmar que havia uma concordância dos autores das duas escolas sobre a presença do racismo no país, ao passo que os intelectuais brasileiros concordavam quanto ao “[...] caráter mistificador da crença na democracia racial no Brasil” (2009, p. 78). Conclui, assim, que os estudos do projeto Unesco e da escola paulista,²³ se analisados com o cuidado e atenção necessários, admitiram o uso de estereótipos raciais e do preconceito racial para com os negros.

2.1.3 Dois modelos de interpretação das relações raciais no Brasil: entre Freyre e Fernandes

Há comumente no campo das ciências sociais brasileiras três diferentes paradigmas de interpretação das relações raciais que se tornaram referências para análise da questão racial no país, sendo o primeiro relacionado aos estudos de Gilberto Freyre, o segundo aos estudos de

²¹ A formação dessas escolas, a baiana e a paulista, resulta dos estudos e interpretações das relações raciais no Brasil, realizados por diferentes intelectuais e instituições a partir dos anos 50 do século XX. Há uma clara divergência entre essas escolas: enquanto a primeira procurava mostrar a ausência de preconceito no país, a segunda insistia em demonstrar o quanto o preconceito era vigoroso. Para aprofundamento da questão, ver GUIMARÃES (2006).

²² O mito da democracia racial equivale à constatação da prevalência do preconceito e dos conflitos entre os diferentes grupos raciais no Brasil, contrariando desse modo a tese de Gilberto Freyre de que as relações raciais são constituídas pelas três raças, “demarcando a distância entre o discurso de igualdade e a prática dos preconceitos, da discriminação e das desigualdades entre brancos e negros no Brasil [...]” (GUIMARÃES, 2006, p. 173).

²³ Como também o ciclo de estudos Bahia-Columbia.

Florestan Fernandes e o último e aos estudos de Carlos Hasenbalg (MOTTA, 2000). No entanto, neste momento, utilizaremos de modo geral as interpretações de Freyre e Fernandes para pensar a raça e a questão racial no contexto brasileiro, considerando o tempo e lugar que ocupam essas produções. O modelo de interpretação das relações raciais de Carlos Hasenbalg será usado no segundo capítulo. Por razões teórico-metodológicas, os aparatos conceituais desse autor sobre a constituição das desigualdades raciais no Brasil e o processo de mobilidade social dos negros serão utilizados como referencial desta dissertação.

Gilberto Freyre, nascido em Recife no ano de 1900, graduou-se nos Estados Unidos, na cidade do Texas, no Baylor College, tendo feito seu mestrado na Universidade de Columbia. Sociólogo e Historiador, tornou-se referência nas ciências sociais quando se propôs a analisar e interpretar as categorias raça e miscigenação por volta dos anos de 1930. A originalidade de seus estudos estava em desconsiderar os aspectos degenerativos da miscigenação e da supremacia racial, propondo o modelo fundador das três raças, isto é, o cruzamento racial é o principal elemento na formação do Brasil. A miscigenação, aos seus olhos, passa de depreciação para elemento essencial da cultura brasileira (ANDRADE, 2007).

Nesse sentido, Freyre ao se contrapor ao discurso raciológico do final do século XIX, introduz no pensamento social brasileiro uma visão positiva acerca da miscigenação étnica, ao tomar a cultura e não mais a raça como categoria explicativa para a formação do país. Assim, a raça e a cultura, no pensamento do autor, ocupam lugares diferentes. “Na verdade, Freyre não abandona o conceito de raça, que utiliza conjuntamente com o de cultura” (RICUPERO, 2008, p. 83).

Gilberto Freyre (2005) então desenvolve o modelo da miscigenação no Brasil. Para ele, a existência da miscigenação foi a correção da distância social entre os brancos e negros do país. O negro em seus estudos é apreendido a partir de uma visão positiva e assimilacionista – do mesmo modo como trata a ideia de “novo mundo nos trópicos”, onde o português assimila a nova realidade por possuir um caráter “plástico”, moldado a partir de seu contato e experiências coloniais com outros povos –, isto é, o sociólogo demonstra como o negro contribuiu de forma efetiva para a formação da família e da sociedade brasileira no período da escravidão.

Assumindo uma postura antirracista ao romancear as relações raciais entre brancos e negros, a principal obra do autor *Casa-grande e Senzala*, publicada em 1933, tornou-se referência para compreender o Brasil.

Uma das teses defendida nessa obra por Freyre é que a Casa Grande foi o ponto central de harmonia e coesão da sociedade, pois representava, junto com a senzala, um sistema econômico, social, político, religioso e sexual: oscilava entre a monocultura latifundiária, a escravidão, o catolicismo, o patriarcalismo polígamo e o compadrismo. A casa grande, então, foi o núcleo de coesão patriarcal e religiosa, deflagrando-se como um suporte para a organização nacional (FREYRE, 2005). A senzala, por sua vez, configurou-se como lugar elementar da economia patriarcal e da exploração do trabalho escravo.

Embora não negasse o lugar subalterno ocupado pelo negro resultante do sistema escravocrata, Freyre (2005) preocupou-se em apresentar como o negro interagiu dentro do país, deixando visíveis seus elementos, caracteres e traços culturais e sociais em conjunto com as outras raças residentes desde o período colonial. Portanto, o autor investigou a mistura das raças – do português, do índio e do negro – e suas respectivas contribuições, de um ponto de vista valorativo para a construção e o desenvolvimento da identidade nacional brasileira.

Freyre (2005) é a figura central dessa nova interpretação do negro no Brasil, ao engrandecer a cooperação da população negra para a estruturação da cultura e da nacionalidade do país. A sua análise da contribuição de negros, índios e brancos para a constituição da sociedade multirracial, parte de um modelo culturalista das relações raciais. A defesa da miscigenação é o pano de fundo do seu pensamento. Para ele, a mestiçagem tornou viável a estabilidade entre os diferentes grupos raciais, consagrando assim uma espécie de democracia racial, característica que no decorrer do século assumiu uma relevância de fato para o progresso do país. O mestiço foi então, para o sociólogo, o símbolo e a marca para o desenvolvimento social do Brasil, enquanto a mestiçagem representou a democratização social do Brasil:

A miscigenação que se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala. O que a monocultura latifundiária e escravocrata realizou no sentido de aristocratização, extremando a sociedade brasileira em senhores e escravos, com uma rala e insignificante lambujem de gente livre sanduichada entre os extremos antagônicos, foi em grande parte contrariado pelos efeitos sociais da miscigenação. A índia, e a negra-mina a princípio, depois a mulata, a cabrocha, a quadradona, a oitavona, tornando-se caseiras, concubinas e até esposas legítimas dos senhores brancos, agiram poderosamente no sentido de democratização social no Brasil (FREYRE, 2005, p. 33).

A formação do país, descrita por Freyre, é caracterizada por uma estrutura escravocrata, agrária e de composição híbrida entre o índio, o colono português e o negro.

Para ele, nessa sociedade não predominava uma consciência de raça. A heterogeneidade do Brasil era resultante da “[...] singular predisposição do português para a colonização híbrida e escravocrata dos trópicos, explica-a em grande parte o seu passado étnico, ou antes, cultural, de povo indefinido entre a Europa e a África” (FREYRE, 2005, p. 66). Desse modo, a flexibilidade, o dinamismo e o dualismo de cultura e de raça predominante no Brasil, deviam-se antes ao caráter do português definido como impreciso e vago, que circulava entre a bicontinentalidade, ou seja, entre a Europa e a África:

O que se sente em todo esse desadorno de antagonismos são as duas culturas, a europeia e a africana, a católica e a maometana, a dinâmica e a fatalista encontrando-se no português, fazendo dele, de sua vida, de sua moral, de sua economia, de sua arte um regime de influências que se alternam, se equilibram ou se hostilizam. Tomando em conta tais antagonismos de cultura, a flexibilidade, a indecisão, o equilíbrio ou a desarmonia deles resultantes, é que bem se compreende o especialíssimo caráter que tomou a colonização do Brasil, a formação *sui generis* da sociedade brasileira, igualmente equilibrada nos seus começos e ainda hoje sobre antagonismos (FREYRE, 2005, p. 69).

É indiscutível a situação subordinativa encarada pelo negro no âmbito das relações raciais desde a colonização brasileira. No entanto, para Freyre, o negro também ocupava uma posição vital na estrutura social, isto é, o lugar de escravo exprimiu a composição de um modelo de economia de base patriarcal. Desse modo, ao visibilizar a importância do negro para a economia, o autor elevou a relevância deste quanto da sua cultura material e moral para a formação do país (ARAÚJO, 2006).

A influência do negro e africano no Brasil não era latente de acordo com Freyre (2005, p. 367). Percebe-se a prevalência do negro em vários aspectos da vida social e cultural:

Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra. Da escrava ou sinhama que nos embalou. Que nos deu de mamar. Que nos deu de comer, ela própria amolegando na mão o bolão de comida. Da negra velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal-assombrado. Da mulata que nos tirou o primeiro bicho-de-pé de uma coceira tão boa. Da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu, ao ranger da cama-de-vento, a primeira sensação completa de homem. Do moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo.

Em vários momentos, em sua obra, Freyre demonstra e argumenta sobre a superioridade cultural do negro quando comparado com os índios. Essa exaltação do negro, classificado por vezes como os verdadeiros filhos dos trópicos, devia-se a superioridade de técnica e de cultura, pela capacidade e aptidão biológica e psíquica para viver em regiões

tropicais, a predisposição de maior fertilidade em áreas quentes e por ser adaptável e extrovertido. “O depoimento dos antropólogos revela-nos no negro traços de capacidade mental em nada inferior à das raças: ‘considerável iniciativa pessoal, talento de organização, poder de imaginação, aptidão técnica e econômica’, diz-nos o professor Boas²⁴” (FREYRE, 2005, p. 379). Assim, a partir da cultura superior do negro, Freyre justificava o porquê do uso de sua mão de obra e não a do índio que possuía uma cultura nômade a qual se contrapunha à experiência na agricultura vivenciada pelos negros na África.

Além da importância do negro como mão de obra escrava para a economia colonial e patriarcal, este também contribuiu efetivamente em aspectos sociais, culturais, alimentares, linguísticos e íntimos na sociedade brasileira. Freyre não desconsidera a subordinação em que se encontrava a cultura negra. Ainda assim, afirmava que os grupos raciais que construíram o país, entre estes o ameríndio e o africano, não ficaram isolados do sistema social branco e europeu que prevalecia no Brasil. Estes de maneira sobreposta interagiram efetivamente através de seus elementos sociais, culturais e raciais, em direção ao desenvolvimento e formação nacional (ARAÚJO, 2006).

Há uma distinção entre a influência do negro e a influência da condição de escravo de acordo com Freyre (2005, p. 397), em que pode ocorrer em determinadas situações atribuir a influência da raça, mas refere-se, no entanto, a condição sociocultural e econômica de escravo. “Sempre que consideramos a influência do negro sobre a vida íntima do brasileiro, é a ação do escravo, e não a do negro por si, que apreciamos. [...] Parece às vezes influência de raça o que é influência pura e simples do escravo: do sistema social da escravidão”. Por outro lado, o sistema econômico escravocrata era considerado por Freyre como o verdadeiro culpado das moléstias e mazelas das relações raciais, sociais e da vida íntima acometidas no território nacional. Dessa maneira, o autor enfatiza a tese da impossibilidade de análise do comportamento do negro no país sem considerá-lo enquanto escravo.

O domínio sobre o negro no país também ocorreu através da religiosidade. Por ser constituído pelo catolicismo, no Brasil prevaleceu uma imposição religiosa do europeu branco sobre os sujeitos subordinados. Assim, a religião dominante era impelida, por exemplo, aos africanos, que eram batizados em massa, pois só por meio do batismo tornavam-se seres humanos aos olhos do branco. Ser pagão os tornava inferiores.

Não obstante, a inserção do escravo à cultura do branco, através da apropriação e assimilação da religião da camada dominante, propiciou o encurtamento entre o escravo e a

²⁴ Freyre faz referência ao antropólogo Franz Boas.

cultura do senhor, possibilitando assim um olhar mais acolhedor da sociedade patriarcal sobre a camada escravizada. Essa assimilação significou um mecanismo de ascensão social dos escravos, no plano imaginário, uma vez que, ao adquirir a condição de ser humano pelo batismo, eram bem vistos pelos senhores e poderiam assim deixar a condição de escravos do eito para escravos domésticos, pois havia uma diferença entre os escravos que desenvolviam o trabalho agrícola e os que desenvolviam o trabalho doméstico. De acordo com Freyre (2005, p. 539), os escravos domésticos eram favorecidos por um amparo religioso e moral. Assim, “na maior parte das casas-grandes sempre se fez questão de negros batizados, tendo-se uma como repugnância supersticiosa a ‘pagãos’ ou ‘mouros’ dentro de casa, fossem embora simples escravos”.

Em virtudes dos fatos acima mencionados, pode-se acreditar que a identidade mestiça do país para Freyre foi o ponto central para a interação equilibrada e harmônica entre os diferentes grupos raciais e estratos. Assim, por exemplo, a relação entre senhor e escravo, entre a casa-grande e a senzala era uma relação de complementaridade de antagonismos equilibrados e não de oposições.

Tem-se também outro paradigma de interpretação das relações raciais no Brasil o qual está fundamentado nos estudos realizados por Florestan Fernandes. Nascido em São Paulo, em 1920, estudou ciências sociais na Universidade de São Paulo, tornando-se mais tarde assistente de Fernando Azevedo. Fez mestrado na então Escola Livre de Sociologia e Política de São Paulo, voltando à USP para cursar doutorado. Na pós-graduação, mestrado e doutorado, pesquisou os índios tupinambás.

No tocante à questão das relações raciais, Florestan Fernandes parte da análise da desigualdade entre negros e brancos, ao mesmo tempo que se interroga sobre a prevalência da denominada democracia racial. Estava preocupado, de maneira geral, sobre a questão da incorporação de um determinado grupo social em uma sociedade, isto é, o enfoque de sua análise é a integração e absorção da população negra na sociedade paulista competitiva em princípios de formação.

No pós-abolição da escravatura,²⁵ para Fernandes, a população de cor – negros e mulatos – estava despreparada para ingressar e se fixar à sociedade capitalista, possuidora de uma nova ordem social, que se caracteriza diferentemente do regime senhorial. A nova

²⁵ É pertinente ressaltar que para Florestan Fernandes a abolição da escravatura é referida como marco para pensar a formação do país, uma vez que considerava o período escravocrata, como sendo o responsável pelo não desenvolvimento moral no processo de socialização do negro escravizado, tornando-o incapaz de se integrar em uma sociedade competitiva e livre.

sociedade se organizava com base no trabalho livre e não mais forçado, e a força de trabalho se ajustava em uma relação de compra e venda.

Florestan Fernandes desenvolveu toda uma análise demonstrando como no contexto de integração do negro na sociedade de classes não foram criados mecanismos para que esta integração acontecesse de fato, mas somente, por meio de um automatismo pós-abolição. A população negra, no período de transição de um sistema econômico para outro, não obteve apoio institucional dentro da sociedade de modo a ser incluída na mesma [...] (ARAÚJO, 2006, p. 62).

Mesmo com a transformação da estrutura da sociedade, não houve alteração de sua organização e de seu funcionamento, permanecendo ainda assim, o protótipo de cunho tradicional das relações raciais existentes no sistema de escravidão, em que as posições sociais dos indivíduos continuavam a ser estabelecidas em conformidade com o pertencimento racial. Do mesmo modo do sistema escravocrata, continuava a ser ocupado pelos brancos os mais altos estratos superiores da sociedade e os mais baixos postos da esfera social continuava a ser ocupado pelos negros e mulatos. De acordo com Fernandes (2008, p. 7):

[...] as transformações histórico-sociais, que alteraram a estrutura e o funcionamento da sociedade, quase não afetaram a ordenação das relações raciais, herdadas do *antigo regime*. Ela se perpetuou com suas principais características obsoletas, mantendo o negro e o mulato numa situação social desalentadora, iníqua e desumana [grifo do autor].

Para o autor, essa situação de assimetria das relações raciais dar-se-ia pela interceptação de duas condições, a saber, a racial e a social, as quais em conjunto priva a população de cor do país de melhores condições de vida, ao manter o quadro de desigualdade racial.

O sociólogo se defronta em seus estudos com dois problemas principais: o do problema da integração da população de cor à nova ordem social competitiva e o problema do preconceito de cor, resultante da “[...] associação entre *cor e posição social ínfima*, a qual excluía o ‘negro’ de modo parcial ou total (conforme os comportamentos e os direitos sociais considerados), da condição de *gente*”. (FERNANDES, 2008, p. 8)[grifo do autor].

Os imigrantes e os trabalhadores nacionais foram uma das barreiras enfrentadas pelos antigos agentes do trabalho escravo após a abolição, pois a vinda de imigrantes para o desenvolvimento do trabalho livre no país impossibilitava a garantia de emprego para os ex-escravos, dificultando cada vez mais a sua subsistência.

É nesse sentido, segundo Fernandes, que não foi dada a devida assistência e garantia de proteção para o negro no processo de transição do trabalho forçado para o trabalho livre. Uma vez que os negros eram desprovidos de meios materiais e morais, tornava-se mais difícil a concorrência com os imigrantes. Assim sendo, nos locais onde se contratava o trabalho dos imigrantes, dispensava-se ao mesmo tempo o trabalho do negro no sistema de relações de produção. Portanto, em contrapartida à extinção do sistema escravocrata, não foram criados mecanismos e medidas para incorporar o contingente subalterno da população à nova estrutura da sociedade de classes. Por outro lado, foram criadas medidas de incentivos para exportação de mão de obra estrangeira.

Os próprios ex-escravos, atores da forma anterior de trabalho, eram limitados para uma maior abrangência de sua incorporação às esferas de ocupação de trabalho e da nova sociedade. Segundo Fernandes (2008), tanto o negro quanto o mulato não dispunham de uma concepção ideológica de desenvolvimento ou de progresso, a qual reivindicava a nova estrutura social competitiva. Para tanto, seria necessário o desejo pelo lucro, a cobiça por poder e riqueza e a disposição de uma cognição para o mercado para integrar-se à sociedade.

Portanto, vimos no decorrer deste capítulo, como a questão racial foi estudada, apreendida e interpretada de formas distintas em cada período. Entre o final do século XIX e o início do século XX prevaleceu o racismo científico no Brasil em que se afirmava a inferioridade do negro. Nos anos 1950, o desenvolvimento do projeto Unesco no país investigou as relações entre negros e brancos tomadas como harmoniosas. E os trabalhos de Gilberto Freyre e Florestan Fernandes constituíram modelos de análise da questão racial, em que o primeiro (re)afirmava a prevalência de uma democracia racial, fruto da mistura das três raças que foram responsáveis pela formação do país, e o segundo, de forma contundente analisa as dificuldades enfrentadas pelo negro para integrar-se à nova sociedade capitalista que surgia no pós-abolição. Tais análises, cada uma a sua maneira, constrói um itinerário da raça como elemento-símbolo para compreender a formação de um Brasil multirracial e desigual.

3 A RELAÇÃO ENTRE RAÇA, NEGRO E EDUCAÇÃO

Aborda-se, neste capítulo, como se constitui a relação entre raça, negro e educação, a partir da análise das desigualdades no campo educacional que geram obstáculos de acesso e de prosseguimento da população negra no sistema de ensino,²⁶ além de ser apresentado como o racismo e a discriminação são barreiras para a mobilidade social²⁷ de negros numa estrutura assentada na hierarquia racial e as razões desses fenômenos estarem presentes no espaço educacional. Apoiar-se na sociologia crítica da educação, para explicar as desigualdades das oportunidades escolares e da mobilidade ou imobilidade social, geradas em função das origens sociais dos indivíduos (BOUDON, 1981).

A luta de negros e negras ao longo do tempo²⁸ por melhores condições de vida tem se mostrado como uma estratégia contrária a esse movimento de exclusão. Essa reação implica no reconhecimento de suas identidades e na busca pelos direitos sociais²⁹, como a ampliação do acesso ao ensino superior. Nesse sentido, mostra-se como a política de cotas se apresenta como mecanismo atual capaz de atingir as demandas sociais e educacionais há tempo reivindicadas pelo movimento negro.

Pretende-se, portanto, assinalar em que consistem as desigualdades de acesso à educação e permanência escolar³⁰ para aqueles sujeitos pertencentes aos grupos sociais desfavorecidos e de como tem ocorrido as disparidades educacionais segundo os grupos raciais, partindo do pressuposto que a trajetória escolar da população negra é marcada por maiores obstáculos em estar e permanecer nos bancos escolares, devido aos conflitos raciais

²⁶ Baseia-se na perspectiva teórica de Pierre Bourdieu da relação entre desempenho escolar e origem social, isto é, o sucesso a ser alcançado pelos alunos durante as suas trajetórias escolares deixa de ser explicado pelos dons ou aptidões pessoais, mas sim através da sua origem social que possibilita sua posição mais ou menos proveitosa a partir das pretensões escolares. Nesse sentido, os alunos são sujeitos que não competem nas mesmas condições, já que são atores socialmente construídos que trazem consigo experiências sociais e culturais diferenciadas com resultados diferentes diante do mercado escolar (C. NOGUEIRA; A. NOGUEIRA, 2002).

²⁷ Movimento no espaço social executado por indivíduos ou grupos que se deslocam na escala de uma sociedade estratificada em camadas sociais, passando de uma camada para outra. A mudança de posição social do indivíduo pode ser tanto no sentido horizontal como no sentido vertical ascendente e descendente (OLIVEIRA, 2005, p. 252).

²⁸ Desde o período escravocrata no Brasil, os negros, não de forma institucionalizada, mas imbuídos pelo mesmo objetivo, qual seja, a liberdade, resistiram à subalternização e à forma de exploração gratuita do seu trabalho. Posteriormente à abolição no século XX, surgem os Movimentos Sociais Negros, que de forma organizada resistem à perpetuação de condições de vida precárias marcadas pelo difícil acesso a emprego, moradia e educação motivada.

²⁹ A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 estabelece: Art. 6º 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 (BRASIL, 1988).

³⁰ O termo escolar, empregado aqui, refere-se não apenas ao que diz respeito ao que é característico da instituição “escola”, mas ao que se refere também ao ensino superior no que diz respeito ao desempenho e trajetória educacional nesse nível de ensino.

advindos do preconceito racial, da dificuldade de construção de uma identidade positiva que contribua para a autoestima e da perpetuação de estereótipos, sejam culturais ou sociais (CAVALLHEIRO, 2001). Por fim, apresenta-se como se constitui a política de ação afirmativa nas universidades brasileiras em sua modalidade de reservas de vagas.

3.1 Desigualdade e educação: as variações das oportunidades educacionais

De forma particular, a análise das desigualdades de acesso à educação entre os diferentes grupos sociais tem ocupado um espaço na produção científica na sociologia desde os anos 1960 do século passado. A sociologia da desigualdade educacional, ou simplesmente sociologia da educação, vem demonstrando quais são os mecanismos que contribuem para a produção ou reprodução das desigualdades sociais e escolares e quais os efeitos dessas desigualdades sobre o encadeamento da estratificação social, visto que “[...] a desigualdade de oportunidades perante o ensino é evidentemente uma das principais determinantes da imobilidade social” (BOUDON, 1981, p. 15).

Ao longo do tempo, foram desenvolvidas diferentes teorias para explicar a origem das disparidades educacionais, como a relação entre origem social e sucesso escolar, a interferência dos valores culturais das classes para o desempenho e aspiração escolar e a ligação entre sucesso escolar e o meio educacional familiar, para citar apenas algumas (FORQUIN, 1995).³¹ De modo geral, as investigações sobre as variações de acesso ao sistema educacional têm mostrado como a reprodução das desigualdades sociais dos sujeitos e grupos tem ocorrido, em parte, através dos sistemas de ensino. Por consequência, a escola tem sido um lugar de reprodução das desigualdades sociais e escolares (BORDIEU; PASSERON, 2011).

As teorias que explicam as causas da desigualdade de oportunidades escolares podem ser agrupadas, sem desconsiderar o limite e risco dessa proposição, com base em três fatores principais: a explicação de diferenças de valores segundo as classes sociais, a da posição social e a da herança cultural (BOUDON, 1981).

³¹ O surgimento do paradigma da reprodução da sociologia da educação dar-se nos anos 1960 com o descrédito e o fracasso da democratização do ensino apostada nos anos anteriores, que passou a tomar a educação como *locus* de desenvolvimento econômico a partir da formação de recursos humanos como também local de uniformização de oportunidades sociais. Por outro lado, não se pode deixar de mencionar a importância de autores como Althusser, Baudelot e Establet que apostam na contribuição do aparelho escolar na reprodução das relações sociais de produção (NOGUEIRA, 1990).

As pesquisas no âmbito da sociologia da educação a partir dos anos 1970 caracterizam-se por seu caráter microssociológico, ao centrar-se mais em particularidades antes despercebidas pelas análises globais em que explicavam as desigualdades educacionais através de fatores estruturais simplesmente, como o sócio-econômico e o cultural.³² Por conseguinte, a sala de aula, o currículo, a instituição escolar e os modos e métodos de escolaridade e de escolarização das famílias têm orientado as investigações sobre o acesso desigual à educação.³³

Entre os anos 1960 e 1970 tais pesquisas colocam em questionamento a convicção liberal³⁴ de que o crescimento dos sistemas de ensino, o alargamento dos processos de acesso à escola e a difusão do princípio da meritocracia³⁵ são fatores satisfatórios para afirmar a democratização da educação, sem considerar, portanto, as distâncias entre os grupos sociais, as discriminações legais, institucionais e materiais, as disparidades entre sucesso e insucesso escolar e as diferentes motivações educacionais segundo os grupos sociais.

³² É importante frisar que mesmo havendo essa ampliação para um enfoque microssociológico, a sociologia ao longo de seu percurso científico não escapa da dialética micro e macroteoria. Para Alexander (1987), estas duas proposições são insatisfatórias, por isso precisam ser vinculadas com a busca de uma teoria que seja a síntese do que propriamente a permanência dessa polêmica. Para tanto, faz-se necessário um modelo de síntese que articule ação e estrutura, isto é, a teorização num nível geral. O novo movimento teórico, recomendado pelo autor, assim superaria essas oposições ou antagonismos clássicos propondo que o coletivo é individual e que o âmbito microssocial constrói paulatinamente modelos de ações e representações corporificadas com as estruturas de âmbito macrossocial.

Na mesma direção, no que diz respeito à sociologia da educação, Zaia Brandão (2001) mostra como a polêmica micro/macro ou as divergências com as diferentes perspectivas teóricas predominam na pesquisa com os estudos dos fenômenos educacionais. Prevalece então uma dualidade: “a das relações face a face entre os indivíduos empreendidas pelas análises microssociais, ou a das relações entre as estruturas (imposições) mais gerais da vida social sobre as trocas e situações mais específicas, tal como se procura alcançar com o recurso às análises macrossociais” (p. 154).

³³ Nesse contexto nos anos 1970, na sociologia britânica, surge um novo movimento teórico que ficou conhecido como a Nova Sociologia da Educação (NSE), que “propõe um novo enfoque da problemática das desigualdades educacionais. Afirma que se devem deixar de enfatizar os movimentos de acesso dos grupos sociais aos diversos locais e níveis do sistema escolar para se centrar no processo de organização, de seleção e de transmissão dos conhecimentos e saberes na e pela escola. O seu postulado fundamental é de que o conhecimento é uma construção social hierarquizada que intervém nas relações de poder, contribuindo para a manutenção dos grupos dominantes” (FERREIRA, 2006, p. 115).

³⁴ Liberalismo é a “doutrina que defende a mais ampla liberdade individual, a democracia representativa, o direito inalienável à propriedade, a livre iniciativa e a concorrência no mercado entre os indivíduos e empresas. O liberalismo surgiu na Europa no decorrer do século XVIII e foi a ideologia dominante sob o capitalismo competitivo, vigente sobretudo entre o século XVIII e o fim do século XIX. No início, polemizou com o mercantilismo, opondo-se radicalmente à intervenção do Estado na vida econômica: uma de suas propostas políticas era o ‘Estado mínimo’, situação na qual caberia ao Estado apenas a manutenção da ordem e da segurança interna e externa da sociedade e a defesa do direito de propriedade” (OLIVEIRA, 2005, p. 250).

³⁵ O princípio da meritocracia está associado ao liberalismo e se baseia na convicção da necessidade de que cada indivíduo possua uma autonomia suficiente, individualismo e liberdade, para almejar suas ambições a partir de suas qualidades, capacidades, talentos e aptidões individuais numa sociedade regida pelos valores democráticos (CUNHA, 1989).

Em virtude dessas questões, os resultados de pesquisas americanas, francesas e britânicas³⁶ revelam que as desigualdades dos resultados escolares podem ser explicadas através dos fatores de diferenças sociais e familiares do que propriamente das discrepâncias de recursos (ordem material ou pedagógica) entre as escolas (FORQUIN, 1995). Ao mesmo tempo, apontam como as demandas por educação, mesmo considerando a igualdade dos resultados escolares, são aspiradas de formas diferentes, isto é, os grupos populares apresentam menor ambição por educação em detrimento dos grupos socioeconomicamente privilegiados.

Os valores culturais das classes, suas crenças, expectativas e desejos fornecem subsídios para explicar a entrada e permanência na escola e o sucesso profissional. Esses sistemas de crenças e valores variam conforme a classe social, ou seja, as classes mais populares têm dificuldade quanto à mobilidade social ascendente por meio da educação, pois, conforme afirma Hyman (1953) citado por Forquin,

[...] a instrução formal e, em particular, a educação universitária se encontram insuficientemente valorizadas enquanto fatores de promoção social e sucesso pessoal na existência. Por outro lado, na escolha profissional, a ênfase é colocada em critérios de segurança e vantagens econômicas imediatas, o que desvia os indivíduos das carreiras superiores caracterizadas [...] por maiores possibilidades de plena realização pessoal, mas também por riscos mais elevados (HYMAN apud FORQUIN, 1995, p. 38).

No entanto, a ideia de prevalência de subculturas de classe – sistemas de valores diferentes de acordo com a classe –, segundo as motivações e sucesso escolares que incidem sobre o comportamento em relação ao futuro, não foi bem recepcionada. Nesse caso, a explicação da ambição ou aspiração escolar passaria a ser analisada pelo lugar que ocupa o indivíduo dentro da hierarquia social. Nessa perspectiva, a questão é mais por ordem de distância de percurso para alcançar determinados níveis educacionais do que por ambição e “a significação conferida por um indivíduo a dado nível escolar varia em função da posição social deste indivíduo” (BOUDON, 1981, p. 73).

As oportunidades educacionais, o sucesso escolar e o acesso aos estudos estão de acordo com as origens sociais dos grupos. Mas deve-se pensar também qual o papel atribuído aos estudos e/ou diplomas nas aspirações aos empregos, ocupações e prestígio social. Logo, origem social e nível educacional dão forma aos modos e meios de acesso à escola como ao

³⁶ Relatório Coleman da pesquisa *Equality of Educational Opportunity*, realizado nos Estados Unidos e o Relatório Plowden da pesquisa *Children and their Primary Schools*, realizada na Grã-Bretanha.

status social. Da questão entre origem social e nível educacional, surge um novo problema: a atribuição da escola como dispositivo da reprodução social ou a atribuição à seleção escolar e a estratificação educacional como forma de continuidade de um sistema baseado em diferenças e desigualdades sociais.

Em contrapartida à democracia meritocrática, de prevalência dos melhores, dos mais preparados e qualificados, verifica-se que as desigualdades de desempenho escolar estão correlacionadas diretamente com a origem social dos alunos. O fracasso escolar, desse modo, está inter-relacionado ao lugar que o sujeito ocupa numa sociedade composta por uma estrutura de desigualdades. Não é verdade que o fracasso escolar atinge efetivamente os alunos de meios populares? Contudo, essa questão pressupõe um dilema entre a afirmação do domínio da igualdade das oportunidades frente aos valores da democracia meritocrática.

Lahire (2008), ao analisar os fenômenos relacionados às dissonâncias e as consonâncias entre cultura escolar e determinados ambientes familiares, busca compreender as atribuições que dadas configurações – familiares – desenvolvem no delineamento de distintos níveis escolares de acomodação dos alunos. Nesses termos, procura entender de que forma os recursos culturais do meio familiar e parental é transmitido e na falta dele como os conhecimentos escolares podem ser apreendidos pelos alunos.

Os esquemas comportamentais e cognitivos das crianças, segundo o autor, devem ser analisados por meio das relações forjadas com os que estão ao seu entorno, nesse caso, a família, os parentes, pois acredita que as características aparentemente individuais são na verdade traços construídos socialmente, a partir das relações entre a criança e o mundo em que vive.

Nesse sentido, para a compreensão dos resultados escolares, o sucesso ou o fracasso, faz-se necessário montar, numa ótica de análise social, as redes de relações familiares da criança, já que se compreende que os sujeitos incorporam características oriundas de suas relações e vivências, como propriedades, recursos e/ou capitais que dão forma à sua relação com o mundo.

Para Lahire (2008), então, escola e família mutuamente formam redes relacionais que podem se integrar ou não, o que implica nos resultados de sucesso ou fracasso escolar das crianças. Por exemplo, ele aponta como causa do fracasso escolar a falta de incentivo por parte dos familiares em relação ao mundo escolar gerando um isolamento ou uma solidão vivenciada pelos alunos, dado que muitos enfrentam solitariamente as dificuldades experienciadas na escola:

Se a família e a escola podem ser consideradas como redes de interdependência estruturadas por formas de relações sociais específicas, então o “fracasso” e o “sucesso” escolares podem ser apreendidos como resultado de uma maior ou menor contradição, do grau mais ou menos elevado de dissonância ou de consonância das formas de relações sociais de uma rede de interdependência a outra (LAHIRE, 2008, p. 19).

Em contrapartida à concepção funcionalista de educação que vigorou por volta do século XX, na qual se apostava no papel da escola para a superação do atraso econômico e na construção de uma sociedade moderna que tenha por base a meritocracia, a credibilidade no conhecimento científico e na autonomia individual,³⁷ o modelo bourdieusiano, em meados dos anos 1960, propõe a admissão da relação entre desempenho escolar e origem social dos alunos, isto é, as desigualdades educacionais passam a ser explicadas por esse novo olhar sobre a educação e a escola, em que não mais se percebe certo otimismo – igualdade de oportunidade, justiça social –, mas sim, um processo de legitimação das desigualdades sociais. A educação deixa de ser uma instância de transformação e democratização societal, passando a ser percebida como uma instituição que conserva e legitima os privilégios sociais (C. NOGUEIRA; M. NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu e Passeron (2011) explicam a reprodução das desigualdades educacionais a partir da análise das relações simbólicas forjadas nas relações de força. A escola, nesse sentido, tem sua contribuição nesse processo. Nessa trama, a violência simbólica³⁸ se executa com a apropriação do poder, poder autônomo e dependente ao mesmo tempo, relativo às relações simbólicas diante das relações de força. Então,

todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 25).

A teoria da reprodução desses autores parte do princípio de que a escola não soluciona os problemas de ordem social. Pelo contrário, ela os corrobora conforme reproduz em seu interior relações de poder subjungando as classes populares. Assim sendo, a função política da

³⁷ Predominava uma visão otimista em que a escola pública, de acesso gratuito, iria contribuir para a resolução do problema de acesso à educação, fazendo acontecer o princípio de igualdade de oportunidades a todos os indivíduos (C. NOGUEIRA; M. NOGUEIRA, 2002).

³⁸ A violência simbólica para Bourdieu pode ser explicada pela ação pedagógica, objetivamente estruturada, a qual impõe um arbitrário cultural de uma classe para outra. Ela se manifesta por essa imposição dissimulada e socialmente reconhecida, através da interiorização da cultura dominante.

escola seria legitimar uma ordem arbitrária que dá forma à dominação necessária a seu funcionamento. Em outras palavras, pode-se afirmar que a escola é uma instituição seletiva, que não é imparcial ou neutra na medida em que passa a postular do alunado os gostos, valores e crenças dos grupos dominantes aparentemente apresentados como sendo parte da cultura universal.

Desse modo, a escola teria uma função importante no âmbito da reprodução das desigualdades sociais, a partir da definição de seus métodos de ensino, da avaliação, do currículo (C. NOGUEIRA; M. NOGUEIRA, 2002). Ela, portanto, assume como papel elementar a legitimação dessas desigualdades, ao ocultar as verdadeiras razões sociais deste processo, já que apresenta essas desigualdades como causas de diferenças de ordem acadêmica e cognitivas, diretamente relacionadas às aptidões, capacidades e méritos individuais.

A escola e ação pedagógica só podem ser compreendidas quando relacionadas ao sistema de relações entre as classes. Desse modo, constitui-se como uma instituição a favor da reprodução e da legitimação de uma dominação desempenhada pelas classes dominantes.

Levando em conta que numa sociedade dividida em classes predominam diferenças de ordens culturais, as classes dominantes são possuidoras de uma herança cultural,³⁹ formada por um conjunto de modos de falar, de valores, de conduta e crenças, do qual as classes trabalhadoras ou populares não fazem parte, visto que os seus atributos culturais funcionam apenas como forma de manutenção de classe.

Nesse cenário, os valores que orientam os comportamentos e atitudes de cada grupo são arbitrários. No entanto, mesmo arbitrários, esses valores – ou a cultura de cada grupo – são vivenciados como sendo únicos e legítimos. E é nessa direção que corre a escola, isto é, ainda que arbitrária, a cultura escolar passa a ser admitida socialmente como cultura geral, única e legítima. Portanto, predomina um arbitrário cultural, que dar preferência a determinado capital cultural, o da classe dominante, para os alunos que são socializados nesse universo escolar. Assim, a escola passa a ser uma continuidade de sua educação familiar, pois

³⁹ Pode ser entendido como capital cultural, que se expressa pelo domínio dos bens culturais que são transmitidos por dada família a seus filhos em decorrência de sua posição social. De modo que aqueles sujeitos que se encontram em posição dominante economicamente e culturalmente, têm maiores chances, objetivas, de acesso a esses bens. Há, portanto, uma desigualdade entre os capitais culturais adquiridos pelas famílias em posições sociais e econômicas diferentes. Para Bourdieu (2008), “o capital cultural pode existir sob três formas: *no estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; *no estado objetivado*, sob a forma de bens culturais – quadros, livros dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias e críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, *no estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao *certificado escolar*, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais” (p. 74) [grifos do autor].

nela é vivenciado o seu escopo cultural, ao contrário do que ocorre com aqueles alunos pertencentes aos meios populares. Dito de outro modo, a escola conseqüentemente para esses sujeitos é nada mais que uma extensão ou continuidade do ambiente familiar cuja manifestação está inscrita na sua prática social cotidiana. Os alunos oriundos das classes trabalhadoras necessitam, no entanto, absorver os valores do mundo dominante para então integrar-se à escola.

A legitimidade desse arbitrário cultural como cultura legítima numa sociedade de classes se explicaria pela competição entre os diferentes arbitrários no jogo de relações de força entre as classes sociais de dada sociedade. Todavia, a maior capacidade de legitimação desse arbitrário ocorre pela força da classe ou grupo social que o suporta. Assim sendo, a maior capacidade de imposição de arbitrários culturais como legítimos está assegurada pela classe dominante. Por conseqüência, a cultura escolar predominante, socialmente legitimada, resulta da imposição dessa classe (C. NOGUEIRA; M. NOGUEIRA, 2002).

Bourdieu e Passeron (2009), em *Los Herederos*, passam a demonstrar como a atuação das instituições escolares correm na direção, predominantemente, de outorgar títulos e reconhecimento educativo àqueles sujeitos que se encontram em situações de privilégios tanto culturais, sociais e econômicas. Por essa ação, passam a legitimar e/ou mesmo reforçar as desigualdades de origem social que são apresentadas como desigualdades ora de inteligência, ora de dons naturais, por exemplo.

Os autores questionam a representação desigual das diferentes classes no ensino superior, contestando as desigualdades frente à educação, uma vez que as classes sociais estão desigualmente representadas nesse nível. Afirmam que “[...] *el sistema educativo pone objetivamente em funcionamiento una eliminación de las clases más desfavorecidas bastante más total de lo que se cree*” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 13). Conseqüentemente, o sistema educativo coopera, através de sua lógica, para garantir e conservar esse tipo de privilégio provocando, contudo, uma eliminação mais abrangente quanto mais se direciona para as classes mais populares, as menos favorecidas.

Essa eliminação é exercida com certo rigor durante toda a trajetória educativa daqueles oriundos das classes menos favorecidas. Por isso, a origem social dos sujeitos é um fator preponderante para se compreender esse processo de eliminação. “*De todos los factores de diferenciación el origen social es sin duda el que ejerce mayor influencia sobre el médio estudiantil*” (BOURDIEU; PASSERON, 2009, p. 23). Outro obstáculo como o econômico, não é suficiente para explicar esse tipo de exclusão, dado que as diferenças que são

eliminadas na escola são as predisposições, competências e atitudes que estão ligadas à origem social do sujeito.

As desigualdades sociais e/ou culturais são transformadas em desigualdades escolares no contexto escolar. Não obstante, a cultura escolar e a familiar são similares para alguns sujeitos, já para outros a cultura escolar é um processo de aculturação.

A identificação entre cultura escolar e familiar ocorre entre os estudantes mais favorecidos, pois herdaram do seu meio de origem tanto os hábitos, atitudes e comportamentos úteis às atividades escolares, quanto os saberes, gostos e, de acordo com Bourdieu e Passeron (2009), um bom gosto, que os beneficiam indiretamente.

As orientações do meio familiar, assim, são o resultado tanto do sucesso quanto do fracasso escolar. Por isso, os estudantes oriundos dos meios mais favorecidos apresentam maior estabilidade no universo escolar.

Em outro trabalho, Bourdieu e Passeron (2011) afirmam que toda ação pedagógica⁴⁰ é claramente uma violência simbólica por imposição, de um poder arbitrário. Este poder apresenta para a comunidade escolar a cultura dominante como uma cultura geral e única, apresenta assim, um arbitrário cultural. A ação pedagógica escolar reafirma a cultura dominante, cooperando para a reprodução da estrutura das relações de forças, em uma formação social em que o sistema de ensino dominante tem o monopólio legítimo da violência simbólica. A ação pedagógica

É objetivamente uma violência simbólica, num primeiro sentido, enquanto que as relações de força entre os grupos ou as classes constitutivas de uma formação social estão na base do poder arbitrário que é a condição da instauração de uma relação de comunicação pedagógica, isto é, da imposição e da inculcação de um arbitrário cultural segundo um modo arbitrário de imposição e de inculcação (educação). (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 27).

A ação pedagógica torna-se uma violência na medida em que a escola é um estado de rupturas de valores, saberes e práticas de um grupo em detrimento de outro. É uma violência quando ignora e despreza o patrimônio cultural das classes trabalhadoras e quando coloca para estas a necessidade de aprendizagem de outros modos culturais e novos padrões de condutas e comportamentos. A ação pedagógica é uma violência simbólica na medida em que utiliza recursos diretos de constrangimento para o estabelecimento de determinadas

⁴⁰ A ação pedagógica é uma ação objetivamente estruturada, uma violência simbólica na medida em que impõe um arbitrário cultural, isto é, uma cultura como geral e única. Nesse sentido, impõe os valores culturais das classes dominantes para as outras classes. Bourdieu acredita que é no sistema de ensino que essa imposição tem suporte.

significações. Não é qualquer significação, mas aquela pertencente ao arbítrio cultural dominante. Assim, determinadas significações são selecionadas e outras excluídas.

A imposição ou inculcação de significações é um pressuposto de toda ação pedagógica, que ao escolher e selecionar certas significações determina de modo objetivo a cultura de uma classe como sistema simbólico dentro de uma formação social.

Reproduzindo desse modo as desigualdades sociais e legitimando a cultura dominante, o sistema de ensino condiciona os rendimentos escolares dos alunos, porque para os alunos pertencentes às classes dominantes o sucesso escolar é mais próximo de sua realidade, pois não precisam abandonar sua cultura, seu modo de pensar e falar, por exemplo.

Entretanto esse tipo de violência, inscrita no âmbito das representações dos sujeitos, não é fisicamente perceptível. A violência simbólica se realiza por meio de força simbólica e não física, enquadrando os sujeitos numa doutrina e dominação que os levem a acreditar que não estão submetidos e legitimando a ordem social dominante. Conseqüentemente, o sistema educacional através da violência simbólica reproduz as relações de dominação e as estruturas de classe e a ideologia da classe dominante.

Nesse sentido, toda ação pedagógica produz uma autoridade pedagógica, processo necessário para a afirmação de sua verdade objetiva de predomínio da violência. A autoridade pedagógica é uma figura importante sem a qual não se exerce a ação pedagógica, uma vez que a autoridade é detentora do poder de imposição legítima de significações. Logo, a ação pedagógica dar-se em razão da autoridade pedagógica a qual realiza um ato de inculcação de um arbitrário cultural através da violência simbólica:

Enquanto poder arbitrário de imposição que, só pelo fato de ser desconhecido como tal, se encontra objetivamente reconhecido como autoridade legítima, a AuP [autoridade pedagógica], poder de violência simbólica que se manifesta sob a forma de um direito de imposição legítima, reforça o poder arbitrário que a estabelece e que ela dissimula (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 34).

Todavia, a autoridade pedagógica realiza uma violência simbólica de forma legítima, por intermédio do reconhecimento social, que propicia o valor social da ação pedagógica. Na verdade, é um reconhecimento da autoridade pedagógica enquanto autoridade, proprietária de um poder que lhe garante a posição social que ocupa nessa relação de força, relação baseada na desigualdade de posições e na determinação de uma comunicação subalterna, de uma estrutura desigual, na qual se define o papel do emissor e do receptor.

Destarte, o processo educativo é uma ação pedagógica coercitiva, que se utiliza da violência e das relações de força enquanto atos e mecanismos de imposição. Contudo, nesses atos são inculcados aos educandos sistemas diferenciais de pensamento, resultantes em capacidades para atuarem através de um código de conduta que os enquadra num grupo ou classe.

A autoridade pedagógica – inscrita na escola e na ação pedagógica – só acontece quando são dadas as condições de dissimulação do caráter arbitrário e de imposição da cultura escolar. Pois, para que ocorra a aceitação ou legitimação da cultura escolar, é necessário que ela seja apresentada como uma cultura neutra. A autoridade da ação pedagógica corresponde a sua capacidade de apresentar-se como neutra, arbitrária e sem nenhuma relação a uma classe social. Portanto, a escola ao carregar um discurso socialmente neutro e não arbitrário, já que lhe é conferida legitimidade, ela assume a função de reprodução e legitimação das desigualdades sociais:

[...] tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura.
A igualdade formal que pauta a prática pedagógica serve como máscara e justificação para a indiferença no que diz respeito às desigualdade reais diante do ensino e da cultura transmitida, ou, melhor dizendo, exigida (BOURDIEU, 2008, p. 53).

Assim sendo, a ação pedagógica resulta em um trabalho pedagógico responsável pela inculcação de uma formação duradoura, ou seja, o processamento de um habitus como resultado da interiorização dos valores de um arbitrário cultural apto a manter-se posteriormente a supressão da ação pedagógica “e por isso de perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado” (BOURDIEU; PASSERON, 2011, p. 53).

O habitus, nesse sentido, equivale à internalização de um sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas que funcionam como estruturas estruturantes, de determinada prática de grupo ou uma classe. É a interiorização de estruturas sociais objetivas a serem absorvidas pelos agentes. O habitus então é gerador de comportamentos, visões de mundo que são incorporados e desenvolvidos nos agentes, seja na prática ou na postura corporal (hexis), isto é, ele é assimilado e concebido na sociedade e internalizado pelos indivíduos. É, então, um sistema de disposições, modos de sentir, perceber, pensar e fazer, que leva os agentes a agir numa circunstância dada de uma determinada maneira (THIRY-CHERQUES, 2006). É o efeito de uma aprendizagem, procedimento este do qual os agentes não têm mais consciência, já que se manifesta através de um modo natural conduzindo-os em um meio designado.

Para Bourdieu (1998), a escola é conservadora na medida em que o sistema escolar torna-se um fator efetivo de conservação social e de legitimidade das desigualdades sociais, ao corroborar a herança cultural de uma classe. É conservadora, pois utiliza mecanismos de eliminação e de exclusão durante a trajetória ou carreira escolar dos alunos pertencentes às classes desfavorecidas.

Desse modo, prevalece no sistema escolar um tipo de favorecimento cultural, ou o predomínio da cultura de uma classe, o dominante frente às demais. Sabe-se, pois, quão importantes e determinantes são o capital cultural e o ethos, enquanto sistemas de valores internalizados pelos sujeitos através do seio familiar, para definir o lugar do agente, o seu rendimento e sucesso diante da instituição escolar.

As heranças culturais diferem conforme as classes sociais. Nestas, estão inscritas inicialmente as diferentes trajetórias escolares e de desempenhos. Para tanto, a cultura do grupo familiar se relaciona estreitamente com o sucesso ou insucesso escolar das crianças. Assim, a ação da família é de ordem exclusivamente cultural sobre o êxito escolar de seus filhos.

O domínio de códigos linguísticos, o acesso a bens culturais como o teatro, o cinema, o museu, a música erudita, a arte e a literatura, por exemplo, são diferenças culturais que distinguem os indivíduos – visto por vezes como iguais – quanto ao seu êxito social e escolar. De outro modo, pode-se afirmar que as práticas culturais estão inter-relacionadas com o nível de instrução. Assim, “[...] as desigualdades frente às obras da cultura erudita não são senão um aspecto e um efeito de desigualdade frente à escola, que cria a necessidade cultural ao mesmo tempo que dá e define os meios de satisfazê-la”. (BOURDIEU, 2001, p. 60).

O autor afirma que os filhos das camadas mais favorecidas herdaram não somente os hábitos, modos de ser e o treinamento usado diretamente nas atividades escolares, mas também herdaram determinados saberes e gostos, que lhes garantem uma vantagem escolar frente aos demais. Sem embargo, esse “bom gosto” é atribuído à posse de aptidão, de capacidade ou de um dom.

A exclusão ocorrida em parte pelos processos seletivos é um elemento presente em toda a experiência escolar dos alunos. Nota-se que as oportunidades de acesso ao sistema de ensino são desiguais e têm um peso diferente para os alunos de classes sociais desiguais. Segundo Bourdieu (1998), um jovem originário da classe superior tem mais chances de acesso à universidade do que um jovem que pertence à classe popular. De forma mais precisa,

“[...] as chances objetivas de chegar ao ensino superior são quarenta vezes mais fortes para um jovem de camada superior que para um filho de operário [...]” (p. 42-43).

A escolha dos destinos escolares manifesta o sistema de valores explícitos e implícitos de acordo com a posição social ocupada pelo grupo familiar. A atitude da família em relação à escola, da cultura escolar e do futuro proporcionado pelo acesso aos estudos, deve-se à sua origem social. As condições objetivas definem suas atitudes, escolhas e aspirações com relação à escola. Bourdieu define tal questão, como a prevalência de um ethos social,

diferentemente das crianças oriundas das classes populares, que são duplamente prejudicadas no que respeita à facilidade de assimilar a cultura e a propensão para adquiri-la, as crianças das classes médias devem à sua família não só os encorajamentos e exortações ao esforço escolar, mas também um ethos de ascensão social e de aspiração ao êxito na escola e pela escola, que lhes permite compensar a privação cultural com a aspiração fervorosa à aquisição de cultura (1998, p. 48).

Desse modo, tanto o capital cultural quanto o ethos, correspondem aos valores que são interiorizados pelos agentes. Assim, estes orientarão suas ações – contribuem para estabelecer as condutas escolares e o comportamento das famílias em relação à escola, os quais, em conjunto, constituem mecanismos de eliminação diferencial dos sujeitos oriundos de classes sociais diferentes. Os sistemas de ensino estão voltados objetivamente para a conservação de valores perpetuadores da ordem social. Para seu funcionamento, é necessário o recrutamento e a seleção de indivíduos – munidos de capital cultural⁴¹ – capazes de atender às suas exigências, impostas de maneiras objetivas.

Em se tratando da realidade educacional brasileira, Almeida (2011) afirma a existência de pelo menos dois pontos: o primeiro constata a situação de desigualdade escolar de nível elevado no país; e o segundo constata que a escolarização tanto do pai como da mãe situa-se enquanto características familiares, que estão intimamente interligadas com o resultado escolar dos filhos, do mesmo modo que estão relacionadas à desigualdade de tipo educacional.

No Brasil, prevalece um sistema unificado, isto é, o controle do Estado sobre as características do universo simbólico do sistema escolar – a definição dos conteúdos

⁴¹ O capital cultural para além de fornecer elementos analíticos para se compreender por que alunos de meios menos favorecidos tem um pior desempenho escolar, explica também por que essa situação – de pior desempenho escolar – está relacionada à manutenção da estrutura de dominação que se perpetua na sociedade, ou seja, a legitimação da ordem social vigente (ALMEIDA, 2011).

escolares, a formação dos professores e a autoridade para determinar a criação de novas instituições, por exemplo:

A unificação do sistema é o elemento que permite a sujeição dessas trajetórias a critérios exclusivamente escolares, mesmo aceitando-se o fato de que o idioma escolar traduz, mais ou menos sutilmente, certos princípios de dominação social, como as diferenças econômicas, sexuais e étnicas e, mais particularmente, os princípios de dominação dados pelo diferente posicionamento de cada grupo social nas condições de acesso à cultura em conteúdos propriamente escolares (ALMEIDA, 2011, p. 51).

Assim, o processo operacional de seleção dos alunos, dado que nunca foi alcançada a universalização da escolarização no país, mantém os grupos menos favorecidos distante da escola ou mesmo distante de trajetórias escolares prolongadas. Por outro lado, esse cenário educacional brasileiro permitiu que os certificados escolares fossem tomados como fontes de reprodução dos grupos sociais médios e superiores.

A exclusão ou inclusão do aluno em situações de trajetórias escolares de bons êxitos não está baseada diretamente por critérios econômicos ou pessoais, pois os recursos econômicos, apesar de serem necessários, não são capazes de contribuir unicamente para trajetórias escolares de prestígio.

François Dubet (2003), também preocupado com a questão da exclusão como reforço das desigualdades sociais que culminam em desigualdades escolares, entende que educação e exclusão compõem uma relação significativa que atêm-se às dimensões da experiência escolar vivida pelo quadro diversificado de alunos que constitui a escola. Dessa maneira o autor compreende a exclusão como parte *in loco* da experiência escolar dos alunos.

No entanto, é necessário um esforço para visualizar os tipos de exclusão, os lugares que ocupam e suas consequências. Importa saber os efeitos da exclusão social sobre a escola e o que compete especificamente à exclusão escolar. Para tanto, é imprescindível distinguir o que se refere à escola e o que se refere à sociedade no que tange à exclusão.

Nesse contexto, o autor levanta alguns questionamentos: qual o lugar ocupado pela escola em uma estrutura social baseada por mecanismos de exclusão? Quais mecanismos escolares geram uma segmentação escolar que determinam os processos de exclusão?

Desde a escola republicana do final do século XX, que se caracteriza pela ligação entre oferta escolar e as classes sociais e o dualismo escolar, tem-se assistido à perpetuação da exclusão em dois âmbitos: os alunos excluídos da escola e os alunos que são originários daqueles meios sociais já excluídos. Porém, nesse modelo, “a escola aparece justa e “neutra” no seu funcionamento, enquanto as injustiças e as desigualdades sociais é que são diretamente

a causa das desigualdades escolares” (DUBET, 2003, p. 32). A escola não se responsabiliza pelos processos de distribuição dos alunos, mas as desigualdades sociais é que dão forma aos processos de acesso aos sistemas de ensino. Portanto, na reprodução estrutural das desigualdades sociais a escola não se apresenta como um agente operante, pois é a sociedade e não a escola que é injusta.

Contrariando essa perspectiva, como também a da ideia de que o crescimento da oferta escolar ou sua massificação constitui um elemento de justiça e igualdade de oportunidade, as pesquisas no âmbito da sociologia da educação evidenciam a importância dos mecanismos de seleção escolar sobre a reprodução das desigualdades sociais. A sociologia da reprodução toma a escola como produtora de grandes divisões e de grandes desigualdades, isto é,

[...] as igualdades sociais comandam diretamente a entrada nas carreiras escolares e os próprios processos escolares produzem essas desigualdades que, por sua vez, reproduzem as desigualdades sociais. O sistema está fechado. Abrindo-se, a escola não é mais “inocente”, nem é mais “neutra”; está na sua “natureza” reproduzir as desigualdades sociais produzindo as desigualdades escolares (DUBET, 2003, p. 34).

A relação entre desigualdades sociais e desigualdades escolares se maneja a partir de um destino social, no qual a seletividade da escola coloca os alunos mais fracos, com menos oportunidades sociais, em lugares ou vias menos qualificadas, diminuindo com isso suas chances de melhores oportunidades de carreiras e emprego. Por outro lado, aos alunos com diploma ou qualificação de alto nível se garante melhor proteção. À vista disso, Dubet (2003) afirma ser a escola responsável pelos mecanismos de exclusão, já que para aqueles alunos oriundos de meios favorecidos ao fracassarem na escola também são intimidados pela exclusão ou aqueles alunos oriundos dos meios menos favorecidos, com um bom desempenho escolar, têm melhores garantias profissionais.

Os mecanismos pelos quais a escola causa a exclusão ou contribui para ela estão diretamente ligados às suas próprias ações. A relação entre desigualdade e exclusão vai além da reprodução das desigualdades sociais, isto é, a escola é produtora das desigualdades escolares.

Um dos fatores dessa exclusão está inscrito na massificação da escola, que se utiliza de instrumentos de diferenciação para o ingresso de alunos. Desse modo, a oferta escolar não está baseada por uma uniformidade, não causa o mesmo desempenho e nem o mesmo êxito e segurança para os grupos oriundos de meios sociais diferentes.

Logo, os percursos escolares são construídos a partir de desempenhos e escolhas desiguais no decorrer da trajetória escolar. Assim, as diferenças aumentam na medida em que a escola progride sem minimizar ou anular tais efeitos. Para Dubet (2003), os alunos com maiores dificuldades são levados para percursos escolares que não possuem muito valor, impedindo-os para o sucesso em ocupações profissionais de prestígio ou que carregam determinado valor social.⁴²

Os tratamentos são diferenciados aumentando a distância entre os grupos sociais que compõe a escola de massa. Para além das desigualdades formais circunscritas nos processos escolares, há ainda a tomada de decisões de um verdadeiro jogo de interesses: é o jogo de beneficiar os mais beneficiados, pois “[...] os alunos mais favorecidos socialmente, que dispõem de maiores recursos para o sucesso, são também privilegiados por um conjunto de mecanismos sutis, próprio do funcionamento da escola [...]” (DUBET, 2003, p. 36).

Os métodos escolares que realçam as desigualdades e assinalam a exclusão provocam uma participação dos pais e seu capital cultural⁴³ como estratégia de uso de seus recursos culturais e competências educativas para estimular seus filhos a alcançarem a eficácia. No entanto, é necessário que os pais disponham desse tipo de capital, o que lhes proporcionará conhecimentos sobre o funcionamento estrutural do sistema educativo do qual seus filhos fazem parte.

Diante da exclusão social, deve-se questionar a função social da escola no que diz respeito ao seu papel de absorver os diferentes indivíduos em um quadro institucional e cultural, quando esta afirma ser uma escola democrática, baseada no princípio de que todos são iguais.

Não obstante, a escola democrática de massa, além de afirmar a igualdade de todos, afirma também a igualdade de habilidades e competências. A ideologia do dom, segundo Dubet (2003), parte do princípio de que todas as crianças e alunos têm o mesmo valor. A massificação da escola, baseada pela igualdade de valor e de dignidade, toma a criança como um sujeito, um indivíduo dono de si próprio e responsável por suas ações, por seus sucessos e insucessos, ao mesmo tempo que reforça o princípio meritocrático, classificando e hierarquizando através dos méritos, mesmo afirmando de forma contundente que todos são iguais. Sem embargo, esse sujeito ameaçado é responsabilizado por seus desempenhos, pois

⁴² Baudelot e Establet, em *L'École Capitaliste em France*, publicado em 1971, já assinala essa questão.

⁴³ Dubet (2003) entende capital cultural como um conjunto de disposições e de capacidades adquiridas pelos indivíduos que os colocam em vantagem social. O domínio de códigos linguísticos é um exemplo.

“a escola apresenta-se um pouco à maneira de uma prova esportiva que postula a igualdade dos concorrentes e a objetividade das regras” (DUBET, 2003, p. 41).

Com base na desigualdade das oportunidades educacionais que se opera no sistema de ensino, deve-se repensar e definir a justiça escolar num contexto da sociedade democrática que tem a meritocracia e a igualdade das oportunidades como valores fundamentais. Segundo Dubet (2008), numa situação de competição escolar que diferencia os indivíduos segundo o mérito, a igualdade de oportunidades pode se tornar um fator de truculência para os perdedores. Do contrário, uma escola justa deve integrar em seu interior todos os indivíduos? A diferenciação entre ganhadores e perdedores com base na meritocracia é um fator de justiça escolar?

Toma-se o modelo de justiça escolar a partir da igualdade meritocrática das oportunidades, em que todos concorrem num processo seletivo e competitivo do qual não se leva em conta as desigualdades de riqueza e de nascimento para determinar as oportunidades de desempenhos e habilidades escolares. Dessa maneira, aposta-se todas as fichas nesse modelo hierárquico, que organiza os alunos segundo os seus méritos, acreditando que a igualdade das oportunidades possa cessar com as desigualdades de ordem sociais, étnicas e sexuais. Esse modelo, mesmo baseado na ideia de prevalência do mérito, continua a produzir desigualdades, porém,

[...] a igualdade das oportunidades é a única maneira de produzir desigualdades justas quando se considera que os indivíduos são fundamentalmente iguais e que somente o mérito pode justificar as diferenças de remuneração, de prestígio, de poder [...] que influenciam as diferenças de *performance* escolar (DUBET, 2008, p. 11). [grifo do autor].

Segundo Dubet (2008), no entanto, o modelo de igualdade de oportunidades não se realiza e encontra dificuldades de efetividade no sistema escolar pela existência das desigualdades sociais, porque a escola também está mais inclinada em favor dos mais favorecidos.

É indispensável, contudo, avançar com o princípio da igualdade distributiva das oportunidades para garantir a equidade da oferta escolar, dando maior atenção aos menos favorecidos com a finalidade de amenizar os efeitos violentos do processo de competição. A igualdade social das oportunidades, com base na equidade do sistema escolar, deve então garantir um tratamento comum a todos independente da posição que o indivíduo ocupa no sistema de mérito, ou melhor, a escola justa tem a obrigação de promover um bem comum,

um ensino comum, uma cultura comum e dar igualmente os mesmos conhecimentos e competências.⁴⁴

O modelo meritocrático também incide sobre os destinos sociais dos indivíduos, pois não se pode negligenciar os efeitos das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais. Deve-se, então, assegurar a igualdade individual das oportunidades escolares e romper com o princípio de que todos são iguais, uma vez que são produzidos como desiguais através da seleção do mérito.

A noção de igualdade de oportunidades, baseada no princípio de competição forjado durante a trajetória escolar dos indivíduos, aumenta as chances de acesso ao sistema escolar, desde que o sujeito seja dotado das habilidades e competências para concorrer com os demais, mas, por outro lado, não garante uma igualdade de sucesso para todos. Há, desse modo, uma substituição das desigualdades de acesso para as desigualdades de sucesso.

Caso se pense que o problema do acesso hipoteticamente foi resolvido, com a abertura maior nos processos seletivos para entrada no sistema de ensino, ainda assim permanecem as desigualdades de desempenho escolar. O fracasso escolar nessas circunstâncias está mais inclinado para os grupos menos favorecidos, uma vez que a escola não teve êxito em anular os resultados tanto das desigualdades sociais como culturais sobre as desigualdades escolares. “A igualdade das oportunidades não produz, portanto, a igualdade dos resultados” (DUBET, 2008, p. 31).

3.1.1 As desigualdades raciais na educação

A literatura sobre a desigualdade educacional, apresentada acima, versa sobre a importância da origem social, do meio familiar, da posição social entre outros fatores, para explicar as causas das desigualdades sociais sobre as desigualdades escolares ou das desigualdades escolares sobre as desigualdades sociais. Todavia, não se pode desconsiderar um elemento importante, fator também da desigualdade, do desempenho e da exclusão escolar, a saber, a questão racial. A raça ou cor tem sido, ao longo do tempo, um elemento

⁴⁴ Em 1932, no Brasil, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova já apontava essa questão: “Assentado o princípio do direito biológico de cada indivíduo à sua educação integral, cabe evidentemente ao Estado a organização dos meios de o tornar efetivo, por um plano geral de educação, de estrutura orgânica, que torne a escola acessível, em todos os seus graus, aos cidadãos a quem a estrutura social do país mantém em condições de inferioridade econômica para obter o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais. Chega-se, por esta forma, ao princípio da escola para todos, ‘escola comum ou única’, que, tomado a rigor, só não ficará na contingência de sofrer quaisquer restrições, em países em que as reformas pedagógicas estão intimamente ligadas com a reconstrução fundamental das relações sociais (Revista HISTEDBR, 2006).

definidor de acesso, permanência e sucesso na escola. Tem gerado efeitos negativos na distribuição de oportunidades educacionais e na escolarização de indivíduos que fazem parte do grupo racial menos favorecido.

Os efeitos da discriminação racial na educação formal têm gerado uma desigual ocupação nas oportunidades educacionais de brancos e não brancos no país (HASENBALG; SILVA, 1990).⁴⁵ As trajetórias educacionais tomando como base os grupos raciais ou grupos de cor, branca, preta e parda são construídas de diferentes maneiras e marcadas por uma distância social revelando, dessa forma, a prevalência de desvantagem no acesso à escola e no desempenho e prosseguimento escolar por parte de alunos negros em comparação aos alunos brancos.

A raça tem sido usada como critério de seleção social e como fator de desigualdades sociais e educacionais. As transformações estruturais ocorridas no país, principalmente desde a segunda metade do século XX com o crescimento urbano e industrial, não têm de fato transformado a situação social da população negra. É uma linha de cor, com variações para mais ou para menos, de desvantagens socioeconômicas, de mobilidade social, de participação no mercado de trabalho, na distribuição de renda e de aspiração educacional.⁴⁶

Constituído o maior grupo racial da população brasileira desde o ano de 2008, os negros – a soma de pardos e pretos – são a maioria entre três das cinco regiões do país. De acordo com o a Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios,⁴⁷ a composição populacional do Brasil está configurada da seguinte maneira: 47,8% de autodeclarados brancos, 43,1% de autodeclarados pardos e 8,2% de autodeclarados pretos. A população negra consiste em um total de 51,9% dos 195,2 milhões de habitantes, cujo crescimento dá-se em razão de uma maior identificação do grupo, na busca e resgate de sua identidade racial (MUNANGA, 2012). A partir da variável região, identifica-se mais claramente a distribuição da população por cor ou raça: no Norte os negros compõem 74,5% da população, no Nordeste 70,3%, no Sudeste 43,4%, no Sul 21,4% e no Centro-Oeste 55,8%.

Nas regiões mais desenvolvidas e industrializadas do país, Sul e Sudeste, há o predomínio dos brancos, em decorrência da colonização e imigração europeia. Para Hasenbalg (1979), esse fato deve-se às oportunidades desiguais entre os grupos raciais após a

⁴⁵ Na próxima seção, priorizamos dar maior atenção às análises feita por Carlos Hansebalg sobre a desigualdade racial.

⁴⁶ Para mais detalhe, consultar a obra *Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça*, 2008, 3. edição do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.

⁴⁷ PNAD de 2011. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/trabalhoerendimento/pnad2011/>>. Acesso em: 20 set. 2013.

abolição da escravatura, pois esse desequilíbrio, causa da política de imigração europeia, afirmava as nuances racistas que conseqüentemente contribuiu para o estado de marginalização dos negros e acentuou o modelo de distribuição regional dos grupos raciais. Desse modo, houve um padrão de ocupação de acordo com o grupo racial: a maior concentração de negros nos locais menos desenvolvidos e com menores oportunidades ocupacionais e educacionais, como o nordeste; e a concentração de brancos em regiões mais desenvolvidas, como o Sudeste.

Ser a maior parte da população brasileira não equivale ter igualmente as mesmas oportunidades ou desempenhos sociais, pois a situação de desigualdade, especialmente a desigualdade educacional de acordo com os grupos raciais ainda persiste. Dados recentes sobre a escolarização da população brasileira segundo os grupos raciais mostram a distância de nível de instrução entre brancos e negros. A cor/raça nessa situação é determinante na desigual apropriação das oportunidades educacionais e fator da discriminação racial na educação formal (HASENBALG; SILVA, 1990).

Cerca de 14,1 milhões de brasileiros são analfabetos, representando 9,7% do total da população. Deste percentual, 13,3% são pretos, 13,4% são pardos e somente 5,9% são analfabetos de cor branca. Desse modo, pretos e pardos representam o dobro da população analfabeta do Brasil (IBGE, 2010).

O acesso à educação e a mobilidade social dos negros – medida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) a partir da média dos anos de estudos – é marcado por maiores dificuldades e diferenças quando comparado com o dos brancos. A população de 15 anos ou mais de idade de cor branca teve em média, em 2009, 8,4 anos de estudo, enquanto pretos e pardos 6,7 anos. Segundo Henriques (2001, p. 27), “um jovem branco de 25 anos tem, em média, mais 2,3 anos de estudo que um jovem negro da mesma idade [...]”.

O acesso ao ensino superior também é marcado por fortes diferenças entre negros e brancos. Para uma população de estudantes entre 18 a 24 anos de idade que cursaram o ensino superior em 2009, 2/3 foram de estudantes brancos, cerca de 62,6%, e apenas 1/3 negros, entre negros e pardos, sendo um total de 28,2% de pretos e 31,8% de pardos. Predomina, assim, uma situação de inferioridade de pretos e pardos em relação aos brancos no que se refere ao acesso ao ensino superior. Quando se trata de estudantes graduados, a situação de diferenças permanecem. A população com ensino superior concluído numa faixa etária de 25

anos ou mais de idade varia entre brancos e negros: 15,0% de brancos têm ensino superior e apenas 4,7% de pretos e 5,3% de pardos (IBGE, 2010)⁴⁸.

Esses dados evidenciam que o pertencimento racial tem um significado importante para a distribuição e estruturação das desigualdades sociais, econômicas e educacionais (HASENBALG, 1979). É um tipo de discriminação motivada pelo enquadramento a um grupo racial, isto é, a desigualdade não é imparcial, carrega em seu bojo a cor dos sujeitos.

A desigualdade racial na educação tem, portanto, gerado diferenças quanto ao acesso, desempenho e prosseguimento no sistema de ensino quando se compara os grupos segundo a cor ou raça. Os efeitos das desvantagens dos negros em relação aos brancos podem resultar na reprodução de estereótipos, no não reconhecimento de suas cidadanias e no gozo das oportunidades e dos direitos sociais. Tais desigualdades inscritas na discriminação racial, vista por vezes como sutis e veladas, obstaculizam o desenvolvimento das competências, habilidades, potencialidades e o progresso da população negra (HENRIQUES, 2001).

Nesses termos, o sistema educacional brasileiro, ao longo do tempo, sem desconsiderar a importância dos aspectos sociais, culturais e econômicos para gerar oportunidades educacionais, de acordo com os dados apresentados acima, tem a raça ou cor do sujeito também como critério de alocação de alunos no seu sistema de ensino. As disparidades de escolarização entre os grupos raciais mostram como o sistema educacional brasileiro acumulou historicamente uma dimensão racializada que incide sobre a organização estrutural de participação educacional.

Outro nível de desigualdade presente no cotidiano escolar é a incidência de práticas discriminatórias para com os alunos negros, os tratamentos diferenciados entre um aluno branco e um negro, a representação negativa do negro nos livros didáticos, a falta de um currículo diversificado que trate de maneira positiva os diferentes grupos raciais.

Na última década, é crescente a produção científica (ABRAMOVAY; CASTRO, 2006; CAVALLEIRO, 2011; N. L. GOMES, 2012a; MENEZES, 2003; SOARES et al., 2005) que alia as categorias raça e educação, devido à atuação de militantes, professores e pesquisadores negros e não negros que passaram a analisar e denunciar a atuação de práticas racistas no sistema educacional.

⁴⁸ No geral, o Brasil apresenta taxas de matrículas muito inferiores no ensino superior se comparado com países com menor nível de desenvolvimento. Para melhor aprofundamento da questão, consultar Neves, Raizer e Fachineto, 2007.

Não se pode deixar de mencionar a importância da criação em 2001 do Grupo de Estudo (GE-21) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, como *locus* de produção científica na questão. O GE 21 surge vinte e seis anos após a criação da associação – criada em 1976. Inicialmente, no ano de 2002, na 25ª reunião da associação, é denominado Grupo de Estudos Relações Raciais/Étnicas e Educação. Em seguida, em 2004, é elevado a Grupo de Trabalho (GT-21), sendo-lhe atribuído o nome Afro-Brasileiros e Educação. Hoje é intitulado Educação e Relações Étnico-Raciais (SISS; OLIVEIRA, 2006).

O GT 21 é composto por pesquisadores do campo da Educação das Relações Étnico-raciais, tendo a educação dos afro-brasileiros como temática estruturante. A produção desse GT marca a continuidade de uma agenda de discussões, pesquisas e demandas da questão da educação e relações étnico-raciais no Brasil também assinaladas por outras instituições, como por exemplo, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) e a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), sem desconsiderar os congressos e eventos acadêmicos realizados por diversas instituições universitárias que versam sobre a temática.

A produção do GT-21 está voltada para variadas questões relacionadas à educação dos afro-brasileiros, como: identidade negra nos contextos educativos, formação de professores para a educação das relações étnico-raciais, multiculturalismo, interculturalismo, preconceito no contexto escolar, escravidão, discriminação racial, racismo, mulheres negras e ações afirmativas.

Nesse sentido, a configuração do GT-21, cunhada pelos esforços dos pesquisadores, está marcada por uma produção intelectual mais abrangente, que abarca a questão racial em suas várias dimensões. Tal produção⁴⁹ é sinalizada por um viés político vívido, de análise das precárias condições educacionais dos afro-brasileiros e de ação para, se não resolução, atenuação da situação de fragilidade educacional desse grupo racial.

No ano de 2003, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996) é alterada com a aprovação da Lei 10.639, que obriga as escolas de educação básica a inserir em seus currículos a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. No ano de 2008, a questão indígena também passa a ser exigida, por meio da criação da Lei 11.645, como conteúdo indispensável nos currículos escolares. Em 2004, é criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), tendo por finalidade a implantação de políticas educacionais junto aos sistemas de ensino, para o

⁴⁹ Não somente a produção do GT-21, mas toda aquela produção do campo das relações raciais e educação.

reconhecimento da diversidade e das diferenças que compõem o sistema educacional, como também atuar na promoção da educação inclusiva, na área dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Essa legislação educacional e a institucionalização da Secretaria contribuíram para a reprovação das desigualdades historicamente presentes na sociedade brasileira, com a finalidade de valorização e reconhecimento da cultura e história de grupos em desvantagem social e em situação de marginalização (SANTOS, 2013).

Análises a respeito da estrutura do currículo escolar (AMORIM, 2011; N. L. GOMES, 2012), em que não consta em seu conteúdo programático temas como a história da África, da identidade racial e da valorização da cultura e religião dos afro-brasileiros, são colocadas em questão em favor de um currículo étnico-racial rompendo com um currículo monocultural e a defesa de uma educação que leve em conta as relações étnico-raciais. Da mesma maneira, outros pesquisadores (CRUZ, 2011; PINTO, 1987; SILVA, 2002, 2005) assinalam a forma como o negro é pejorativamente representado nos livros didáticos.

De acordo com N. L. Gomes (2011), é necessária uma descolonização dos currículos da escola brasileira, para haver uma mudança epistemológica e política para o tratamento da questão étnico-racial na escola e na teoria educacional⁵⁰. Com a emergência de ampliação do direito à educação, da universalização da educação básica e da democratização do ensino superior, tem-se evidenciado o acesso à escola de sujeitos antes despercebidos, marginalizados e invisibilizados como sujeitos portadores de conhecimento e sujeitos de conhecimento. “Eles chegam com os seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias” (p. 99).

A questão colocada pela autora é de como operar com o currículo em um cenário que leve em consideração as desigualdades e a diversidade. Faz-se necessária, então, uma ruptura epistemológica (de paradigmas hierárquicos de conhecimentos e saberes; de uma história de dominação, colonização e exploração) e cultural que conteste e supere o modelo curricular monocultural que nega e silencia a cultura afro-brasileira em detrimento de outra que intensifica a discriminação racial.

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 deve contribuir para o direcionamento dessa questão, de possibilidade de mudança estrutural, política, epistemológica e conceitual. Não deve se

⁵⁰ N. L. Gomes (2012) faz referência a essa mudança epistemológica a partir das novas exigências e demandas surgidas com a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras. Essas demandas questionam as práticas educativas e exigem a descolonização dos currículos da educação básica e superior no que diz respeito aos conhecimentos sobre a África e aos afro-brasileiros.

apresentar somente como uma mera introdução de novos conteúdos ou disciplinas nos currículos escolares. Por conseguinte, é indispensável que a escola, nesse contexto, assuma novas posturas diante do saber e do poder eurocêntrico e hegemônico respectivamente.

A compreensão das relações raciais no cotidiano escolar, presentes no currículo, no tratamento diferenciado dos alunos a partir da cor, nas práticas pedagógicas horizontalizadas (marcadas por vezes pela veiculação de conteúdos discriminatórios), perpassa primeiramente pela compreensão da ação do racismo praticada pelos diferentes agentes escolares e seus efeitos para com os estudantes negros.

Pode-se entender o racismo como a naturalização das hierarquias sociais, em que um grupo, considerado superior por seus atributos culturais e fisiológicos, mantém dependentes os demais grupos ideológica e politicamente, invocando a suposta ordem natural. Desse modo, o racismo interfere nas relações pessoais e grupais, como ideologia presente no âmbito da cultura e da política, dando forma ao desenvolvimento das políticas públicas, da estrutura do governo e das diferentes instituições. O racismo então é um sistema que vem há tempos se desenvolvendo nas estruturas políticas e sociais, configurando as oportunidades e valores pessoais e grupais, a partir de sua atuação aparente na esfera institucional.

Partindo desse entendimento, a escola e os seus aparatos, como o material didático, os livros, os conteúdos, a prática pedagógica, estão cercados em seu interior por um teor pejorativo e discriminatório em relação aos grupos e culturas que não fazem parte do mundo ocidental (MUNANGA, 2005).

As situações de discriminações ocorridas na escola estão presentes em todos os níveis de ensino e são conduzidas de diferentes formas. Cavalleiro (2011) chama a atenção da relação entre raça e escola na educação infantil, ao constatar que desde a escolarização inicial as práticas discriminatórias fazem parte da rotina escolar, já que crianças negras com idade entre quatro e seis anos internalizam desde cedo uma identidade negativa e estereotipada quanto ao seu grupo racial. Por outro lado, “[...] crianças brancas revelam um sentimento de superioridade, assumindo em diversas situações atitudes preconceituosas e discriminatórias, xingando e ofendendo as crianças negras, atribuindo caráter negativo à cor da pele” (CAVALLEIRO, 2011, p. 10).

O silêncio por parte dos professores diante das situações de discriminação racial na sala de aula tem sido um mecanismo de intensificação, de reforço e de legitimidade de novos episódios discriminatórios na escola. A partir das observações da autora em relação a essas situações em sala de aula, ela se questiona sobre esse silêncio. Diz que isso talvez ocorra

porque os professores não sabem o que fazer quando o problema está evidente, por isso preferem o silêncio, ou talvez esse silêncio seja o reconhecimento das práticas discriminatórias como práticas corretas, e os professores não as reproduzem somente na escola, mas em seu dia a dia.

Gonçalves (1987), ao analisar a reprodução da desigualdade e a exclusão na sala de aula de alunos negros, denomina essa situação de omissão como o “ritual pedagógico do silêncio”, que suprime a presença e a história da luta dos negros dos currículos escolares; que dispõe como padrão de socialização para as crianças negras um ideal branco; que produz o discurso de tratamento igualitário a alunos brancos e negros; e que torna a cultura negra como um artefato folclórico:

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (CAVALLEIRO, 2011, p. 32-33).

O “ritual pedagógico do silêncio” é legitimado justamente pelo que é silenciado e não pelo que é falado, expressado ou dito. Os mecanismos de manifestação de discriminação da população negra na escola silenciam os alunos negros, suas culturas, seus conhecimentos, suas histórias, tornando difícil o desenvolvimento de sua identidade racial e a compreensão e entendimento de sua cidadania.

O silêncio constante dos professores no que se refere às diferenças raciais e as relações inter-raciais no ambiente escolar, reforça a legitimidade da ação dos alunos brancos em reproduzir comportamentos discriminatórios, já que normalmente não há um tipo de intervenção. Por isso, os alunos brancos se utilizam dessa estratégia de poder ou de vantagem nas situações de conflito e desenvolvem um sentimento de superioridade, uma vez que “o preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima” (CAVALLEIRO, 2011, p. 53).

Segundo Gonçalves (1987, p. 27), a discriminação racial para com a população negra está marcada por uma relação de poder, “[...] e este, na sua maneira de ser, tem um momento que se oculta, e ao ocultar-se, adota a forma do ‘não-pode-ser-visto’, logo, ‘não-pode-ser-dito’, assumindo esse poder, conseqüentemente, a expressão radical do silêncio”.

Esse silêncio por parte dos professores também pode ser compreendido por uma má formação acadêmica e profissional, que não lhe dá suporte para agir diante das situações

cotidianas de discriminação na escola e na sala de aula, visto que os conhecimentos sobre a África e suas culturas, os afro-brasileiros e suas culturas, particularmente, e a questão racial no geral, são conteúdos ausentes nos currículos acadêmicos de formação de professores. Aliás, essa ausência é visível em toda a universidade, dado que os questionamentos sobre esses currículos, tanto os da escola básica como os da universidade, ganham mais força a partir da aprovação da Lei 10.639/2003.

Há um paradoxo no cotidiano escolar entre ação e discurso. Enquanto por um lado os professores, em seus discursos, defendem a não existência do racismo na escola e rejeitam a discriminação como algo insultuoso, pois estereotipa e reprime pessoas e grupos sociais, por outro apregoam o discurso da igualdade de tratamento a todos os alunos. Entre o discurso e ação há uma distância, e as práticas pedagógicas acabam revelando as situações de discriminações negadas pela representação negativa sobre a discriminação. Na contramão da tentativa de construir um discurso positivo de igualdade entre os alunos, as práticas escolares demonstram o quanto é negado o direito dos alunos negros se reconhecerem e serem reconhecidos pela sua diferença racial e cultural⁵¹.

Para Cavalleiro (2011), o cotidiano escolar é marcado pela afirmação do discurso da não existência do preconceito, mas na observação atenta às práticas escolares percebe-se que os alunos em idade pré-escolar já demonstram reconhecimento das diferenças étnicas e raciais:

Segundo as professoras, é não só comum, mas constante, uma criança referir-se a outra por meio de rótulos, tais como: “*negrinho feio*”, “*negrinho nojento*”, “*pretinha suja*”. Diante desses estereótipos, as crianças negras são recusadas para formarem par nas filas, nas brincadeiras, nas festas juninas (CAVALLEIRO, 2011, p. 52) [grifo nosso].

Os alunos negros compartilham o sentimento de exclusão vivenciado no ambiente escolar. Ao longo da escolarização assimilam estereótipos negativos quanto ao seu grupo racial, sentimento também internalizado pelos professores e alunos brancos diante das representações acerca da população negra.⁵²

⁵¹ Essas evidências foram constatadas na pesquisa de Gonçalves (1987).

⁵² Para tanto, percebe-se que o comportamento discriminatório ou a racialização dos sujeitos escolares – a partir da disseminação dos estereótipos raciais – é um processo cumulativo e processual, isto é, para se compreender as práticas discriminatórias ou mesmo as situações de disparidades educacionais segundo os grupos raciais no ensino superior, é necessário atentar-se para as configurações educacionais e raciais que marcam os primeiros anos de estudos da criança.

Essas representações têm o livro didático⁵³ como aliado. As imagens sobre o negro estão intimamente correlacionadas às formas como os personagens negros e mestiços são tratados pejorativamente, isto é, o livro didático divulga imagens negativas sobre o negro e, em contraposição, privilegia os personagens brancos e os colocam em uma posição de destaque (PINTO, 1987). Os livros dessa natureza colaboram para a difusão de estereótipos sobre o negro, já que apresentam os personagens negros apenas de forma inferiorizada, apresentando-os como escravos, pobres, ou seja, assumem papéis com menor prestígio social.

Para Pinto (1987, p. 88), o tratamento estético e ilustrativo dos personagens nos livros evidencia a importância do branco em contraposição ao negro, quando associa a este último imagens representadas de forma excêntrica e negativa. “Nesses livros não aparece a mulher negra, mas a doméstica negra, representada de maneira estereotipada: físico avantajado e traços negroides extremamente marcados”. É evidente que as atividades dos personagens são ocupadas de maneiras diferentes por brancos e negros. Os primeiros exercem atividades de maior prestígio e de poder, enquanto os negros ocupam as atividades mais humildes⁵⁴.

Assim sendo, os conhecimentos, os atributos e as culturas dos negros não são colocadas como importantes, já que são representados de forma subordinativa, assumindo papéis de menor prestígio social. A história do negro assinalada por lutas e resistências é apagada ou invisibilizada dos currículos escolares e dos livros didáticos, por isso não são parte constituinte da prática educativa dos professores. Ao contrário, a história é naturalizada do ponto de vista do colonizador e da formação estrutural das hierarquias raciais. Aos negros, as posições subordinativas e de menor favorecimento social são apresentadas como um tipo de predisposição, como um destino social:

[...] os professores, a quem é atribuída a ação de contemplar as diferenças culturais na sua prática pedagógica, poderiam ter internalizado o senso

⁵³ De acordo com Silva (2010, p. 6) – seu estudo procura mencionar um lugar histórico do livro didático de matemática no Brasil –, o livro didático, objeto cultural, além de ser um instrumento pedagógico de ensino-aprendizagem, assume outras facetas. Para ele, “o livro didático assume múltiplas funções e características. Constitui-se como uma referência de conteúdos para alunos e professores, guia orientador das atividades em sala de aula e como padrão de organização e sistematização do currículo. Porém, encontra-se sujeito às influências do contexto histórico e político em que se situa, estando impregnado dos valores e concepções desse contexto. Para compor a identidade do livro didático soma-se ainda a sua importância no mercado editorial. O livro didático é analisado, então, conforme as dimensões: suporte de conteúdos e métodos de ensino, veículo de valores, produto cultural e mercadoria”.

⁵⁴ Recentemente, o escritor Monteiro Lobato é acusado de suposto racismo presente em sua obra literária, especificamente em seu livro – considerado um clássico da literatura infantil – *Caçadas de Pedrinho*. Nessa questão polêmica se envolveram diferentes atores como a mídia que carrega um discurso do “politicamente correto”, intelectuais e o Estado representado pelo Ministério da Educação – MEC. Para Feres Júnior, Nascimento e Eisenberg (2008), é inegável o conteúdo racista contido na obra de Monteiro Lobato. Para saber mais, consultar o artigo *Monteiro Lobato e o Politicamente Correto* dos referidos autores.

comum da desigualdade das diferenças culturais e não evidenciar na sua prática pedagógica essa ação (SILVA, 2005, p. 22).

A consequência dessa representação para os negros pode resultar na internalização negativa de seus valores culturais e o desenvolvimento de uma não identificação para com o seu grupo racial ou uma autonegação, inclinando-se dessa forma para o mundo do branco, isto é, é menos doloroso internalizar os valores culturais daquele grupo mais valorizado nas representações trazidas no livro didático.

Para Silva (2005), os livros didáticos, ao trazerem em seu conteúdo estereótipos que ampliam a representação do negro de forma negativa em contraposição a uma representação positiva do branco, reafirma a ideologia do branqueamento, alimentada pelas ideologias e as concepções de inferioridade e superioridade racial.

A ideologia do branqueamento se efetiva no momento em que, internalizando uma imagem negativa de si próprio e uma imagem positiva do outro, o indivíduo estigmatizado tende a se rejeitar, a não se estimar e a procurar aproximar-se em tudo do indivíduo estereotipado positivamente e dos seus valores, tidos como bons e perfeitos (SILVA, 2005, p. 23).

Essa imagem negativa do negro veiculada nos materiais pedagógicos, em especial no livro didático, facilita para a promoção da exclusão, da estigmatização, da autonegação e na produção de uma baixa autoestima.

A violência sofrida pelo negro no espaço escolar, tendo a raça ou cor como fator de tratamento diferenciado, advinda de práticas discriminatórias e racistas por parte dos agentes escolares e contidas nas práticas pedagógicas e nos materiais didáticos, dificulta a sua permanência na escola, como também na construção identitária que tenha as culturas afro-brasileiras como referência.

Portanto, a escola tem sido marcada pela diversidade cultural e racial que estrutura a sociedade brasileira. Por isso, não se pode desconsiderar as relações étnico-raciais presentes nas vivências entre os agentes escolares. Deve-se, contudo, tratar as diferenças não como sinônimo de desigualdade, nem a cor da pele como avaliação da capacidade intelectual, moral ou cultural, mas deve-se atentar ou mesmo repensar os currículos, os materiais pedagógicos, as práticas pedagógicas e escolares e o próprio espaço escolar no sentido de não determinar do ponto de vista do insucesso as trajetórias escolares dos alunos negros.

3.1.2 Desigualdades raciais, estratificação e mobilidade social dos negros

Vimos no primeiro capítulo que nos anos 50 do século passado a Unesco põe em evidência nas suas pesquisas a predominância de relações raciais harmoniosas no Brasil. Pesquisas posteriores a partir da década de 60, como a de Florestan Fernandes (1965), também apresentada nesta dissertação, questionam a concepção de relações raciais sem conflitos, equilibradas e equânimes, quando são apresentadas os obstáculos ainda vividos pelos negros para integrar-se à nova sociedade do pós-abolição, sociedade regida pelo modo de produção capitalista.

Posteriormente, nos anos 70, os estudos do sociólogo Carlos Hasenbalg sobre relações raciais mostraram que não podemos mais partir da escravidão como elemento explicativo das condições e posições sociais da população negra vivida no período depois da abolição. As desigualdades de renda, de mercado de trabalho e o acesso à educação constituem-se como desigualdades não somente de classe, mas, principalmente, desigualdade entre os grupos raciais. Nesse sentido, ao focar seus estudos na estratificação social⁵⁵ e nos mecanismos sociais que tendem a produzir as desigualdades raciais, o sociólogo afirma que sua

análise consiste em desenfatar o legado do escravismo como explicação das relações raciais contemporâneas e, ao invés disto, acentuar o racismo e a discriminação depois da abolição como as principais causas da subordinação social dos não-brancos e seu recrutamento a posições sociais inferiores. (HASENBALG, 1979, p. 20-21).

A raça enquanto elemento-categoria socialmente construída é usada como instrumento eficiente para regular a ocupação de posições na estrutura de classes⁵⁶ e na ordem da estratificação social (HASENBALG, 1979). Para tanto, o preconceito e a discriminação racial são evocados como critérios de exclusão de participação na sociedade brasileira, dificultando, portanto, a mobilidade social ascendente de negros e mulatos.

De acordo com o autor, então, as causas da situação de marginalização social dos negros podem ser encontradas a partir das práticas discriminatórias e racistas subsequentes à abolição. Essa interpretação das relações raciais no Brasil contraria os pressupostos da escola paulista, da qual Florestan Fernandes é um representante eminente, que considera o racismo contemporâneo como uma conservação da sociedade escravocrata. Para Hasenbalg (1970), a discriminação racial no país é fruto da situação das desigualdades entre a população negra e a

⁵⁵ Divisão da sociedade em estratos ou camadas sociais hierarquizadas ou superpostas (OLIVEIRA, 2005, p. 247).

⁵⁶ Refere-se ao modo organizacional/posição/ordenação das classes no sistema de estrutura social. Estrutura social é o “conjunto ordenado de partes encadeadas que forma um todo que mantém estável a sociedade; é a totalidade dos *status* existentes num determinado grupo social ou numa sociedade. A estrutura social é o aspecto estático da organização social” (OLIVEIRA, 2005, p. 247).

de cor branca em diversos âmbitos, seja na educação, na economia e no acesso ao trabalho. Contudo, essa discriminação passa a ser reelaborada através da ordem social capitalista, que se fundamenta pelas desigualdades de provimento na estrutura de classes e nas diferenças de mobilidade social.

A situação social do negro está correlacionada, desse modo, com as formas de preconceitos e de subalternização que tem o mito da democracia racial⁵⁷, como um mecanismo ideológico de controle social, uma vez que sua finalidade é justificar a atual estrutura de desigualdades raciais. Assim sendo, a ideia de predominância de uma democracia racial no Brasil é um mito, na medida em que objetiva a manutenção de um sistema estrutural aparentemente igual, dificultando que a situação das desigualdades se manifeste como um problema público e que possa sofrer interposições por parte do Estado.

A estratificação social marcada pela reprodução das desigualdades raciais tem a discriminação e o racismo no pós-abolição como critério de alocação dos negros nas posições sociais subalternas, acentuando uma baixa e insuficiente mobilidade social ascendente dos negros. Com a dificuldade de desfrutar das mesmas condições de vida da população de cor branca, a conservação dessa estratificação deve-se aos interesses tanto materiais quanto simbólicos do grupo social dominante. Dessa maneira, os mecanismos discriminatórios e o racismo são causas da imobilidade social vertical da população negra.

De acordo com Hasenbalg (1979), há uma estreita relação entre raça e racismo com a estrutura de classe, formada no pós-abolição, e a estratificação social, pois “[...] a raça opera como um critério socialmente relevante no preenchimento de posições na estrutura de classes, bem como nas dimensões distributivas da estratificação social” (p. 88).

O autor questiona se o racismo é originário da experiência escravocrata no Brasil ou se o preconceito racial é anterior ao desdobramento do escravismo nas Américas, posto que os europeus conservavam um olhar negativo do negro a partir de outras experiências. Assim, o racismo enquanto construção ideológica e de práticas discriminatórias e excludentes, após a abolição, foi conservado e mesmo reforçado, servindo aos interesses de um grupo que dele se beneficiava.

⁵⁷ Florestan Fernandes (1965) denuncia a democracia racial brasileira como um mito. O movimento negro passa a denunciá-la como matriz portadora de uma ideologia racista, da mesma forma Guimarães (2009) a atacava como sendo uma espécie de dogma ou ideologia do Estado brasileiro. Enquanto mito fundador da nacionalidade brasileira, a democracia racial apresenta historicamente o país como sendo um local de não prevalência de uma consciência de raça pelos brancos e que a miscigenação desde o período colonial fora transmitida e moralmente admitida (GUIMARÃES, 2006), isto é, perdurava uma ordem racial harmonizada em que a raça não fora determinante para traçar uma linha de desigualdades baseada na cor dos sujeitos.

Por isso, as relações entre raça e racismo estão diretamente correlacionadas com a estrutura de classes, a estratificação e a mobilidade sociais dos sujeitos no interior da sociedade. A raça enquanto mecanismo socialmente elaborado funciona como um atributo no preenchimento de posições, isto é, ela contribui para a reprodução das posições de classe e na distribuição dos indivíduos entre essas posições. Este fato é evidente, uma vez que as minorias raciais fazem parte da estrutura de classes de sociedades de composição multirracial em que predomina as relações capitalistas. O racismo então opera como fator determinante na alocação dos negros na relação entre produção e distribuição, tornando-se componente primeiro da “[...] estrutura objetiva das relações políticas e ideológicas capitalistas” (HASENBALG, 1979, p. 114).

Os favorecidos por essa opressão racial são tantos os capitalistas brancos quanto os brancos não capitalistas. Os primeiros ao explorarem economicamente os negros se beneficiam de forma direta; e os segundos, de maneira indireta, pois desfrutam do racismo e da opressão racial, porque lhe favorecem na ordem competitiva, quando da ocupação dos lugares da estrutura de classes que geram consequentemente benefícios materiais e simbólicos. Nessas circunstâncias, os brancos se beneficiam e aproveitam as maiores chances de mobilidade social e de ocupação das melhores posições na ordenação da estratificação social. Esses benefícios geralmente são de ordem imaterial, ou seja, elementos simbólicos, tais quais a honra social, um tratamento decoroso e igualitário, a respeitabilidade e o direito de se autodeterminar.

É precisamente esta situação que Blauner chama privilégio racial ou desvantagem desleal, situação preferencial ou um sistemático ‘sair à frente’ na corrida pelos valores sociais. A noção de privilégio racial pode ser relacionada ao conceito de Stinchcombe de posse (*tenure*) definido como um direito socialmente defensável a um fluxo de recompensas que não depende do desempenho competitivo. Nascer branco numa sociedade multi-racial constitui uma espécie de posse. Evidentemente, até que ponto uma pele clara pode ser uma posse, varia como a percentagem de não-brancos na população total, a intensidade do racismo e a existência de leis raciais impostas pelo estado. Mais uma vez, o caso típico é a África do Sul, pois nascer branco sob o *apartheid* constitui indubitavelmente uma posse, típica das democracias *Herrenvolk*, ao passo que nascer negro tem representado, até agora, um ônus duradouro (HASENBALG, 1979, p. 116) [grifo do autor].

Esse privilégio racial é marcado por uma situação de preferência no processo de estratificação e mobilidade social, já que os indivíduos dos diferentes grupos raciais não estão no jogo competitivo providos com os mesmos recursos materiais e simbólicos. Isso se deve à situação inicial de desvantagem originada pelo escravismo e a perpetuação desse processo de

desigualdade na competição para o recrutamento de preenchimento dos lugares subordinados da estrutura de classes como da reprodução de desigualdades raciais.

O autor constata que após a abolição a raça é usada como atributo de estruturação das relações sociais, o que leva as minorias raciais serem enquadradas num processo de subordinação social, posto que a cor da pele torna-se importante para avaliação da capacidade dos indivíduos. Nesse sentido, comparando os dados discutidos em tópico anterior, persistem as desigualdades raciais entre os grupos raciais, quando analisado o nível e desempenho educacional, também como persistem as diferenças ocupacionais desde os anos 1940⁵⁸.

Essas desigualdades não são frutos apenas de uma herança escravocrata – que diferencia o ponto de partida entre os grupos raciais e limita, portanto, as oportunidades socioeconômicas da população negra – mas se devem as diferenças nas oportunidades de ascensão social no período pós-abolição. As oportunidades desiguais refletem as desigualdades sociais a partir de uma linha de cor, apontando a prevalência não somente da exclusão, mas da discriminação contra a população negra. Para tanto, pertencer a um grupo racial equivale receber um tratamento diferenciado a ponto da discriminação racial manifestar diferenças na mobilidade social.

Nesses termos, a tese principal de Hasenbalg (1979) é que tanto a exploração de classe quanto a opressão racial são instrumentos de subalternização dos negros. Essas duas questões juntas diferenciam as formas de apropriação de bens simbólicos e materiais. O negro, então, ao longo de sua trajetória, foi economicamente explorado, sendo que esta exploração foi realizada por classes dominantes de cor branca. Sem embargo, a participação e ocupação na estrutura social que condiciona a mobilidade desses indivíduos está vinculada a sua cor, já que a raça é um elemento criterioso e seletivo para a garantia de acesso a determinados setores como a educação e o trabalho.

Há uma baixa participação da população negra no sistema educacional, cujos efeitos advêm da discriminação racial, posto que a raça se manifesta como um fator determinante que atinge de maneira negativa o desempenho escolar e a permanência dos negros na escola.

⁵⁸ “Em 1940, a taxa de alfabetização das pessoas de cinco anos de idade e mais no Brasil era de 46,9% para brancos e de 22,6% para os não-brancos. Dez anos depois, essas taxas tinham mudado para 52,7% no grupo branco e 25,7% no grupo de cor. Ao considerar os níveis educacionais superiores, as diferenças entre esses dois grupos eram ainda mais marcadas. Em 1940, 9,6% das pessoas de dez anos de idade ou mais tinham completado os níveis de instrução primária ou secundária ou universitária; essa taxa era de 2,9% para os mulatos e 1,5% para os negros. Em 1950, as mesmas taxas eram de 24,8% para os brancos, 6,3% para os negros. A classificação por setores de atividade econômica principal no censo demográfico permite observar as diferenças ocupacionais entre as raças. Assim, em 1950, por exemplo, 60% dos brancos economicamente ativos eram empregados no setor primário (agricultura e extração), ao passo que a proporção correspondente de não-brancos era de 75%. Nesse mesmo ano, 22% dos brancos e 14% dos não-brancos trabalhavam em indústria e comércio” (HASENBALG, 1979, p. 163-164).

Desse modo, existe uma estreita relação entre as desigualdades raciais e a participação da população negra no sistema de ensino.⁵⁹ O seu progresso no sistema educacional é mais demorado e tardio, pois as oportunidades educacionais mediadas pela desigualdade racial têm o pertencimento racial como fator de distribuição e realização educacional entre os brancos e negros no sistema de hierarquia educacional. A raça, nesse sentido, tem a função de regular os mecanismos de ocupação das posições na estrutura social. Logo, pertencer a um grupo racial equivale a assumir um lugar diferenciado no processo de mobilidade social.

A relação entre mobilidade social e raça é afetada pela adscrição racial, por meio da qual a discriminação influencia os processos de acumulação de vantagens e desvantagens sociais. O comportamento discriminatório por parte da população de cor branca causa um efeito direto sobre a organização social racista delimitando as aspirações e motivações da população negra. Nesse caso, os mecanismos sociais que bloqueiam e impossibilitam a mobilidade ascendente dos negros está relacionada aos efeitos das práticas discriminatórias dos brancos, dentre as quais está a interiorização por parte do grupo racial inferior de um desfavorecimento de sua própria imagem. Os resultados dessa situação é a regulação das aspirações dos negros a partir de uma imposição cultural que define a ocupação de um lugar adequado dentro da dinâmica de desigualdade da hierarquia social. De acordo com Hasenbalg (1979, p. 200), no Brasil tantos os negros quanto os mulatos estão alocados nessa imposição, pois “[...] reduzem suas aspirações e deliberadamente limitam sua competição com os brancos simplesmente para evitarem ser lembrados ‘de seus lugares’ e sofrerem a humilhação pessoal implícita em incidentes discriminatórios”.

Consequentemente, a preponderância de uma cultura racista atravessada por uma formação de representações negativas e estereótipos das minoras raciais determinam os desejos, os incentivos e as aspirações da população negra. Tais estereótipos e as ações discriminatórias contribuem, nesse sentido, para a organização e ordenamento cultural, os quais estabelecem os lugares apropriados que os diferentes grupos raciais devem ocupar.

Para o sociólogo, persiste no Brasil uma relação causal entre discriminação racial e desigualdades sociais ou entre o racismo e as desigualdades raciais, na medida em que as desigualdades sociais se processam, geralmente, das práticas discriminatórias sofridas pelos negros em diversos setores sociais. A discriminação racial funciona como um mecanismo de desqualificação dos negros na corrida pela disputa por ganhos simbólicos e materiais, sendo o

⁵⁹ Os fatores sociais e econômicos também contribuem para o agravamento dessa situação, ou mesmo, para a manutenção de uma estrutura de dominação.

resultado desse processo a formação de uma polaridade entre vantagens para a população branca e desvantagens para a população negra.

Em entrevista ao sociólogo Antônio Sérgio Guimarães (2006a), Hasenbalg, ao fazer um balanço de sua análise junto com Nelson do Valle sobre relações raciais no Brasil, diz que: “Tentamos mostrar que o preconceito e a discriminação raciais estão intimamente associados à competição por posições na estrutura social, refletindo-se em diferenças entre os grupos de cor na apropriação de posições na hierarquia social” (p. 262).

Levando em consideração esses aspectos, as evidências teóricas e empíricas⁶⁰ constatadas por Hasenbalg explicam como os negros estão submetidos a uma situação de acúmulo de desvantagens e desqualificações no decorrer de suas trajetórias sociais. Também destacam que o preconceito e a discriminação raciais estão juntamente interligados na competitividade para ocupação de posições na estrutura social.

Acredita-se, então, que as práticas discriminatórias e o racismo para com a população negra sejam fatores explicativos e compreensivos da situação de desvantagens acumuladas historicamente, sejam elas sociais, culturais, econômicas e particularmente as educacionais. Esses fatores de exclusão assumem formas às vezes dissimuladas, se considerarmos que no Brasil persiste a dificuldade de identificação de práticas racistas, pois a democracia racial ainda permanece no imaginário coletivo como sendo uma verdade, que camufla a realidade social e racial, servindo assim de ideologia nacional.

A composição racial brasileira, marcada pela miscigenação, é outro critério explicativo para a dificuldade em identificar quem é de fato branco, preto, pardo ou amarelo. Por isso, todos são miscigenados, convivem pacificamente, dado que a sua situação ou pertencimento racial não é importante para tornar-se sujeito, para tornar-se cidadão. O perigo dessa afirmação é que se apaga ou se torna invisível toda uma história de lutas, resistências, de culturas, de conhecimentos e de vidas de grupos sociais que foram e são importantes para a construção da nação, dado que as suas diferenças culturais e raciais foram usadas como justificativa para enquadrar-lhes em lugares de menor prestígio social.

Portanto, sem desconsiderar outros aspectos como o econômico e o social, o preconceito e a discriminação racial formam conjuntamente elementos que enquadram e determinam os sujeitos no jogo de relações de força, para a busca de ocupações na estrutura social. Dessa forma, a ocupação de posições na hierarquia social, com menor ou maior prestígio, autoridade, notoriedade ou preferência, numa sociedade mediada pela estratificação

⁶⁰ Hasenbalg (1979); Hasenbalg e Nelson do Valle (1988); Hasenbalg, Nelson do Valle e Márcia Lima (1999).

regida por valores capitalistas, pode influir nos resultados e na organização estrutural da sociedade.

3.2 Negros em movimento: lutas por identidade e igualdade

No decorrer do século XXI, as lutas e as ações políticas do movimento negro⁶¹ assumem uma repercussão maior, tornando-se pauta na agenda pública na promoção da igualdade e da identidade raciais. Lutas históricas travadas contra a perpetuação do racismo e da discriminação e a busca por melhores condições de vida de negros e negras, que ao longo da história do Brasil resistiram às práticas sociais e culturais excludentes na educação e no mercado de trabalho, por exemplo.

Os anos de 1970 e 1980 são entendidos como marco de instituição de uma consciência racial do e no movimento negro, pois a busca de uma identidade coletiva passou a ser elemento central como preocupação em definir o ser negro, isto é, de construir uma identidade não estereotipada e estigmatizante (NOGUEIRA, 2010).

De acordo com Fraser (2001), desde o século XX, a luta por reconhecimento das diferenças ou de identidades culturais tem sido travada na esfera política. Essa demanda por reconhecimento é parte da sociedade contemporânea atrelada a uma linha evolutiva da sociedade capitalista, em um período denominado de “era pós-socialista”. Tais conflitos políticos têm por base as identidades grupais em decorrência dos interesses de classe como provedora da mobilização de movimentos étnicos, raciais, de gênero e sexualidade, que questionam as injustiças sociais e simbólicas.

A tese central da autora é que a justiça contemporânea nesse contexto situa-se em dois fatores principais: o do reconhecimento cultural e o da redistribuição econômica, ou seja, o reconhecimento valorativo-cultural das diferenças e a redistribuição material. A autora então questiona como combinar essas duas demandas dos grupos sociais mobilizados, uma vez que as disputas por reconhecimento ocorrem numa sociedade estruturada pela desigualdade material. Afirma, desse modo, que a justiça atual necessita tanto do reconhecimento, baseado na política cultural da diferença, quanto da retribuição com uma política social de igualdade.

⁶¹ O termo “movimento negro” representa o conjunto das entidades (os variados “movimentos sociais negros”), sua organização, estratégias e ações que se institucionalizaram desde os anos 1970 na luta contra as formas de discriminação racial no Brasil.

Nesses termos, a desvantagem econômica e o desrespeito cultural para com as minorias sociais são combatidos com as mobilizações políticas com a finalidade de expurgar as injustiças sociais que por meio de suas práticas cotidianas acometem prejuízos para esses grupos subalternizados. Desse modo, as reivindicações na busca de transformação cultural e econômica tende a ser crescente quando se depara com as injustiças socioeconômicas e culturais.

Segundo Fraser (2001), a injustiça socioeconômica situa-se na estrutura político-econômica das sociedades contemporâneas e refere-se à exploração do trabalho ou apropriação do trabalho para proveito de outro; à marginalização econômica, quando o trabalho é mal desejado ou mal remunerado; e à privação, ou seja, quando se nega “um padrão material adequado de vida” (p. 249). Por outro lado, a injustiça cultural ou simbólica situa-se na imposição de padrões sociais de representação, de interpretação e de comunicação, através da dominação cultural quando os indivíduos são submetidos a uma cultura estranha da sua; pelo não reconhecimento de práticas culturais diferentes do padrão cultural representado; e pelo desrespeito, quando se é “difamado habitualmente em representações públicas estereotipadas culturais e/ou em interações cotidianas” (p. 250). No entanto, essas duas esferas não ocupam lugares distintos nas práticas sociais, mas estão interligadas e se complementam mutuamente e dialeticamente.

Para solucionar o dilema injustiça econômica/injustiça cultural, a autora propõe algumas alternativas necessárias para o alcance da justiça social. Para a resolução da injustiça econômica, faz-se necessário algum tipo de redistribuição, seja de renda ou de reorganização da divisão do trabalho. Para resolução da injustiça cultural, é fundamental haver uma transformação cultural e simbólica que propicie o reconhecimento e valorização das diferentes identidades, da diversidade cultural e dos artefatos culturais dos grupos subalternizados.

Para as coletividades ambivalentes, a exemplo das minorias raciais e de gênero, é indispensável tanto redistribuição quanto reconhecimento, posto que sofrem simultaneamente injustiças de ordem econômica e cultural, pois compreendem situações de ordem político-econômica e cultural-valorativa. A questão racial então é um modo ambivalente de coletividade, uma vez que,

Estrutura a divisão dentro do trabalho assalariado entre as ocupações mal pagas, sujas, domésticas, desproporcionalmente ocupadas por pessoas de cor, e ocupações técnicas, administrativas, *White collar*, de *status* e melhor pagas desproporcionalmente dominadas por “brancos”. A divisão atual de trabalho assalariado é parte do legado histórico do colonialismo e

escravidão, que elaboraram categorizações raciais para justificar as formas brutais de apropriação e exploração, efetivamente estabelecendo os “negros” com uma casta político-econômica. [...] Um aspecto central do racismo é o Eurocentrismo: a construção autoritativa de normas que privilegiam traços associados com o fato de se ser branco. Ao lado disso está o racismo cultural: a desvalorização e depreciação de coisas tidas como “negras”, “marrons” e “amarelas”, paradigmaticamente – mas não apenas – pessoas de cor (FRASER, 2001, p. 262-263) [grifo do autor].

O dilema redistribuição/reconhecimento quando se refere à questão racial torna-se patente na tentativa de resolução dos problemas enfrentados pelos grupos raciais marginalizados. Se por um lado a redistribuição exige o aniquilamento da diferença racial para correção da estrutura político-econômica, por outro o reconhecimento demanda a valorização da particularidade cultural da coletividade menosprezada, ou melhor, exige soluções culturais-valorativas.

É nesse percalço entre construção de uma identidade ou afirmação da diferença que o movimento negro vem atuando para transformação do social, do cultural, do político e do econômico. Desse modo, constituem-se coletividades, mediadas pelo engrandecimento das identidades raciais que, informadas das suas necessidades e opressões sociais, reivindicam a aquisição de direitos sociais, como também a construção de uma ordem societal mais igualitária.

Buscam, contudo, a questão da identidade ou a demarcação de um espaço e de diferenciação enquanto grupo racial, agindo numa ótica de performance ou ação política, dado que “[...] a identidade torna-se o ponto de especificidade dos movimentos sociais, traduzindo-se no referencial de existência deles, permitindo que ultrapassem o limite dos traços diferenciais” (SILVA, 1994, p. 31).

A questão da identidade é então um fator que impulsiona a ação política, pois o processo de desenvolvimento de reconhecimento de si próprio e de relação consigo mesmo leva o grupo ou a coletividade para o discernimento dos seus interesses, direitos e reivindicações, como também agem através de uma percepção crítica da realidade, do seu exercício cotidiano e das representações culturais e sociais.

A manifestação política concebida e regulada pela questão da identidade torna as ações dos movimentos sociais⁶² atividades de exercício da cidadania, constituindo-se dessa maneira no Brasil uma nova dinâmica para a política social (COSTA, 1988). Essa prática dos movimentos sociais questiona e repensa a democracia, pois é esta que garante aos indivíduos,

⁶² Costa (1988) compreende os movimentos sociais enquanto entidades regidas por manifestações coletivas e voluntárias que buscam e reivindicam o provimento das necessidades sociais de reprodução dos indivíduos.

enquanto partes constituintes do Estado, os direitos legais. A cidadania, então, vincula-se ao terreno da igualdade social e da liberdade política, formando uma correlação dialética, já que uma não pode existir sem a outra.

Especificamente para o movimento social negro, as suas ações estão pautadas nas discussões sobre as relações étnico-raciais, isto é, o que o estrutura e o fundamenta enquanto movimento social é a correlação entre identidade e raça, visto que juntas dão forma às diferenças socioculturais. Conforme a assertiva de Gohn (2003, p. 21), o movimento negro “[...] deixou de ser quase que predominantemente movimento de manifestações culturais para ser também movimento de construção de identidade e luta contra a discriminação racial⁶³”.

Para Gohn (2003), os movimentos sociais compõem uma frente de ação coletiva de fluidez e regresso ao mesmo tempo, uma vez que atuam a partir de interesses, subjetividades, identidades e programas de grupos sociais sob a bandeira de gênero, meio-ambiente, direitos humanos, sexualidade, questões religiosas, étnico-raciais, entre outros. Os movimentos sociais então são ações sociais coletivas, de característica sociopolítica e cultural, que tornam possível a reivindicação de suas demandas na atualidade de diversas maneiras. Nos dizeres da autora, essas ações podem sofrer tensões diretas ou mesmo tensões indiretas, pois “[...] essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.), até as pressões indiretas” (GOHN, 2003, p. 13).

Segundo a autora, os movimentos sociais ocupam uma nova forma de fazer política, sendo por isso forças sociais organizadas que reúnem pessoas para o campo de atividades e de atuação social, o qual resulta na criação e recriação cotidiana das inovações socioculturais. Os de caráter progressista agem a partir de uma agenda política emancipatória, fruto das constatações de exclusão que fundamentam a realidade social.

Historicamente, os movimentos sociais em suas frentes de atuações têm fabricado, através de suas práticas e discursos, representações simbólicas afirmativas, construindo assim identidades coletivas em grupos sociais antes desarticulados politicamente. Essas ações despertam nos membros participantes sentimentos e atitudes de referência, vínculo e pertencimento social, levando-os agora a se sentirem incluídos num exercício de ação de um grupo sociopolítico, visto que antes eram excluídos de um agrupamento social.

⁶³ Essa característica de manifestação do grupo negro organizado ocorre a partir dos anos 1990 com o surgimento de outras maneiras de organização popular que caracterizou os movimentos populares no Brasil, devido ao novo cenário social e político após o regime militar (GOHN, 2003).

Para Gohn (1997), os Novos Movimentos Sociais⁶⁴ evidenciam a ideologia, a cultura, as lutas sociais diárias, a cooperação entre os membros de um movimento social e a criação de um processo de identidade⁶⁵. Esta é “[...] parte constitutiva da formação dos movimentos, eles crescem em função da defesa dessa identidade. Ela se refere à definição dos membros, fronteiras e ações do grupo” (p. 124).

O “novo” dos Novos Movimentos Sociais é que os atores sociais tomaram conhecimento de suas capacidades para fabricar identidades e relações de poder que estão entrelaçadas no jogo de construção social e se utilizam de novas estratégias de atuação para reivindicarem:

Os Novos Movimentos recusam a política de cooperação entre as agências estatais e os sindicatos e estão mais preocupados em assegurar direitos sociais – existentes ou a ser adquiridos para suas clientelas. Eles usam a mídia e as atividades de protestos para mobilizar a opinião pública a seu favor, como forma de pressão sobre os órgãos e políticas estatais. Por meio de ações diretas, buscam promover mudanças nos valores dominantes e alterar situações de discriminação, principalmente dentro de instituições da própria sociedade civil (GOHN, 1997, p. 125).

Os Movimentos Negros nesse sentido vem se destacando por suas frentes de atuação, quais sejam: a luta pela inclusão social da população negra e a superação do racismo que estrutura a sociedade brasileira. Esse movimento se caracteriza pelas reivindicações para resolução dos problemas advindos da discriminação e do racismo que posiciona os negros à beira da marginalização no campo educacional, no mercado de trabalho, nos campos político, social e cultural.

A raça e a identidade são fatores cruciais que impulsionam a mobilização desses movimentos e servem como pauta de suas demandas. “Em outras palavras, para o movimento negro, a ‘raça’ é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação” (DOMINGUES, 2007, p. 102).

A discriminação racial e o mito da democracia racial são denunciados pelo movimento negro organizado desde os anos de 1970, o qual busca a afirmação de uma identidade racial do “ser negro”, utilizando-se da ideia de raça enquanto construção social de uma identidade positiva.

⁶⁴ Os novos movimentos sociais são novos porque não apelam para uma abordagem classista, a exemplo dos antigos movimentos operários ou camponeses; mas também porque estão baseados em interesses os mais diversos. Eles trouxeram uma nova forma de fazer política como ao mesmo tempo introduziram em suas reivindicações a politização de novos temas (Gohn, 1997).

⁶⁵ Essa abordagem dos movimentos sociais está baseada em Touraine, Offe, Melucci, Laclau e Mouffe (Gohn, 1997).

É importante enfatizar que a raça para os movimentos negros constitui-se um fator preponderante para a mobilização política a favor do antirracismo, em torno da qual ocorre a organização da população negra para a efetivação de um programa comum. A racialização indica o reconhecimento de sua raça, isto é, “[...] a percepção racializada de si mesmo e dos outros” (GUIMARÃES, 1995, p. 43).

Nos anos 1970, iniciou-se a busca “pela consciência da negritude que se opunha à ideia de branqueamento ou da democracia racial com a finalidade de afirmar a identidade negra de maneira positiva e não estereotipada como vinha ocorrendo” (PEREIRA, 2010, p. 63). A admissão da negritude enquanto elemento ideológico corresponde para os negros uma maneira de afirmar e legitimar sua especificidade cultural, numa sociedade baseada pelas desigualdades raciais quem tem a discriminação da cor da pele como suporte de uma hierarquia estrutural, moral e de valores.

De acordo com Munanga (2008), no processo para a mobilização e conscientização dos membros dos variados movimentos sociais – operários, feministas, dos negros e dos homossexuais – para a mudança do ordenamento social, existem obstáculos a serem superados, como a imobilidade dos indivíduos e a dominância das ideologias e das tradições. Para a mudança desse quadro, é necessária a construção de novas ideologias que alcancem a massa, a fim de induzi-las a novas propostas políticas para que possam ir na contramão da classe dominante e seu aparato ideológico.

Para tanto, a construção de uma nova consciência só pode ocorrer a partir da questão da autodefinição, isto é, do autorreconhecimento ou autoidentificação dos participantes dos grupos organizados em paralelo a identidade do grupo dominante:

Uma tal identificação – (“quem somos nós? – “de onde viemos e aonde vamos?” – “de onde vieram e aonde vão” – “qual é a posição deles na sociedade?”) – vai permitir o desencadeamento de um processo de construção de sua identidade ou personalidade coletiva, que serve de plataforma mobilizadora (MUNANGA, 2008, p. 14).

Nesse sentido, ainda segundo o autor citado, a identidade é processual, um produto inacabado, construída a partir das relações intersubjetivas, constituídas através de fatores comuns e familiares como a língua, cultura, religião, território etc. Desse modo, os membros do movimento negro constroem suas identidades a partir de referências e características *sui generis* do seu grupo, a exemplo de uma herança escravocrata protagonizada pelos escravizados africanos, a sua condição de sujeitos estigmatizados, excluídos das posições de poder e de comando, e como sujeitos de um grupo étnico-racial cuja humanidade foi lhe

retirada, sua cultura negada e menosprezada e o seu trabalho apreendido de maneira gratuita. Portanto, essas identidades são decorrentes da cor desses sujeitos, as quais buscam resgatar a negritude física e cultural.

Essa afirmação da identidade e reconhecimento das diferenças tornam-se importantes para os membros dos movimentos negros, ou para a população negra no geral, como fruto da ressignificação de suas representações negativas ou de formulações estereotipadas da sua condição física, cultural ou religiosa. Identidade e diferença fazem parte da bandeira de luta social e política para transformação das estruturas de poder que enquadram os negros nos locais mais menosprezados possíveis, já que historicamente foram negados enquanto sujeitos portadores de humanidade e de gozo de direitos sociais.

Entendemos, assim, que combater a hierarquia racial é antes de tudo afirma-se e reconhecer a si próprio enquanto sujeito portador de uma herança social e cultural, para dessa maneira investir no reconhecimento sociocultural de suas diferenças. Nessas circunstâncias, os movimentos negros assumem e utilizam esse discurso, tipo racista, para alcance da igualdade social e cultural. Nesse sentido, é um processo de transformação de algo antes imposto como depreciativo e degenerativo – a raça e os seus fenótipos – para algo expressivo e valorativo.

Para N. L. Gomes (2012b), os movimentos negros empreendem uma ressignificação e politização da ideia de raça, ao mesmo tempo que, através de suas ações políticas, reeducam a si próprios, a sociedade, o Estado e o campo educacional sobre a questão das relações étnico-raciais como possibilidade de construção de uma nova ordem social. Essa ressignificação e politização – a afirmação positiva da ideia de raça – trilha um caminho de emancipação social do povo negro⁶⁶ contrariando o uso da raça como elemento de regulação conservadora. A raça opera nesse sentido como construção das identidades étnico-raciais:

Ao ressignificar a raça, o movimento negro indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (731).

⁶⁶ Gomes (2011) entende emancipação como uma transformação social e cultural que liberta o ser humano.

A politização da raça pelos movimentos negros revela o modo de sua construção no cenário das relações de poder, afastando com isso as representações negativas e estereotipadas, por sua vez, naturalizadas acerca dos negros e seus modos de ser – suas histórias, culturas, conhecimentos etc. –, como contribui também para o rompimento de uma visão de inferioridade racial dos negros propagada pelo racismo, além de questionar a existência de uma democracia racial no Brasil.

Dessa forma, Gomes (2012b) ainda aponta que os movimentos negros buscam conquistar o seu lugar de existência, denunciando as práticas discriminatórias e racistas no cenário público com a finalidade de angariar políticas públicas e compromissos sociais e políticos que se comprometam com a questão da superação das desigualdades raciais⁶⁷.

Portanto, os movimentos negros enquanto sujeitos coletivos constituem identidades. Por meio da organização e das ações sociopolíticas, reivindicam suas demandas e interesses num processo de reconhecimento de si, como sujeitos portadores de direitos que devem ser garantidos pelo Estado.

Nesse sentido, a busca de uma consciência da negritude ou de uma identidade negra manifestada pelas ações coletivas organizadas coloca em pauta no jogo de relações de poder, os interesses da população negra em afirma-se enquanto cidadãos e sujeitos de direitos, que podem e devem assumir lugares de prestígio e de comando. A identidade grupal ou identidades grupais, caracterizada pela valorização da raça, torna-se um fator preponderante para a busca de aparatos legais, a exemplo de legislações e de políticas com recorte racial, que reduza a distância social, cultural e educacional entre a população branca e negra. Nesses termos, pode-se pensar que a proposição das políticas de ação afirmativa pode servir a tal interesse.

3.3 Ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras

Tem-se avançado nas últimas décadas a análise de políticas educacionais para correção das desigualdades sociais, em especial aqui, as desigualdades raciais no sistema escolar. Segundo Arroyo (2010) as políticas que se caracterizam pela compreensão dos processos históricos de produção e/ ou reprodução das desigualdades sociais – geradas através

⁶⁷ O Estatuto da Igualdade Racial (aprovado em junho de 2010), a Lei 10.639/2003, as políticas de ação afirmativa, como a criação de secretarias que tratem dos interesses das minorias raciais como a SECADI e a SEPPIR (Secretaria e Políticas de Promoção da Igualdade Racial) podem ser citadas como exemplos de compromissos políticos, direta ou indiretamente, com a questão de superação das desigualdades raciais no Brasil.

dos determinantes sociais, políticos, econômicos, culturais, de raça, gênero, étnica, campo etc. – tem-se enriquecido em detrimento das políticas de desigualdades intraescolares⁶⁸.

E é nesse cenário que começam a serem discutidas e implantadas as denominadas políticas de ação afirmativa⁶⁹ para a população negra nos anos 2000 no Brasil. Através dessas políticas, o Estado começa a atender às demandas e reivindicações dos movimentos negros em favor de melhores condições de acesso à educação e ao mercado de trabalho⁷⁰ principalmente.

O debate em torno das ações afirmativas convém-se em delimitar quem é o sujeito de direito no país numa estrutura a qual está assentada em uma hierarquização de privilégios. As oportunidades entre negros e brancos nunca foram de forma igualitárias, mas ao contrário, marcadas por tensões e conflitos em torno da questão racial.

Dessa maneira, sempre houve uma desproporção de acesso aos bens sociais, culturais, econômicos e políticos e não diferentemente aos bens educacionais (LOPES; BRAGA, 2007). A cor e o sexo, por exemplo, ainda são características adscritas que definem as oportunidades sociais de acesso ao mercado de trabalho, ao sistema de ensino, como o ensino superior, ao mesmo tempo que influi no desempenho escolar e na progressão das carreiras (MOEHLECKE, 2002).

Com a implementação de medidas de ações afirmativas no Brasil, país composto por uma pluralidade étnico-racial, caminha-se para o desdobramento de questões tão caras para a nação. Uma dessa questões diz respeito às desigualdades raciais presentes neste território desde quando o país era colônia. Fruto de relações de forças de mando e obediência no Brasil, os colonos brancos situavam-se nos postos de comando, os indígenas – que aqui já estavam quando o país fora invadido – e os africanos escravizados resistiam à imposição de ocupação de lugares de subalternização. Ao longo do tempo, a nação se constituiu entre dois polos: o reconhecimento e a geração de oportunidades sociais e legais para a população de cor branca, principalmente as bem-sucedidas economicamente; e a exclusão de grupos sociais considerados por vezes de menor valor, sejam pelas suas culturas, seus fenótipos, suas crenças etc.

⁶⁸ Para um melhor aprofundamento da relação entre políticas educacionais e desigualdades, ver Arroyo, 010).

⁶⁹ As ações afirmativas surgem nos Estados Unidos a partir dos anos 60 do século passado, através da atuação do movimento negro pela luta de ampliação dos direitos civis e pela eliminação das leis segregacionistas. O acesso de negros às universidades americanas, como a empregos e licitações públicas, sintetiza a forma de aplicabilidade dessas políticas. Para maior detalhe sobre o desenvolvimento das ações afirmativas nos Estados Unidos, ver Altafin (2011), Brandão (2005), Guimarães (2009), Moehlecke (2002) e Oliven (2007).

⁷⁰ O movimento negro elege a educação e o mercado de trabalho como dois campos importantes de reivindicação no país para provimento de ascensão social da população negra.

Desse modo, as ações afirmativas contribuem para a constatação e afirmação de que permanecem as desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais segundo os grupos raciais no país. Por outro lado, elas dão um passo na tentativa de correção da distância escolar dos grupos raciais no ensino superior. É evidente que essas políticas não solucionarão o problema de desigualdade educacional brasileiro⁷¹ no que se refere aos grupos raciais, mas faz valer o princípio fundamental do tratamento igualitário⁷² a todos os sujeitos sem distinção das sociedades do tipo democráticas, ao possibilitar o acesso ao ensino superior antes negado a determinados grupos sociais.

Ação afirmativa implica numa discriminação positiva⁷³, isto é, a ressignificação dos estereótipos e da propagação de ideias negativas sobre os grupos marginalizados, suas culturas, seus conhecimentos, suas imagens e seus modos de ser. Assim, ela atende a uma diversidade de sujeitos definidos por raça, etnia, cor, religião, gênero ou língua, com a finalidade de assegurar-lhes igualdade de acesso às estruturas de poder, às formas de prestígios e provimento de igualdade de distribuição de riquezas (MOEHLECKE, 2002). Para atender aos propósitos deste trabalho, interessa-nos aquelas ações afirmativas direcionadas para o grupo negro, especialmente em sua modalidade de reserva de vagas no ensino superior público, denominadas de política de cotas.

As políticas de discriminação positiva, forma como também são conhecidas as ações afirmativas, introduzem na arena pública, permeada pelas desigualdades e por interesses divergentes, a necessidade de promoção da representação dos grupos marginalizados e inferiorizados na sociedade, de maneira que possam garantir-lhes acesso aos bens materiais e simbólicos. Para Guimarães (2009), essas ações só são possíveis em sociedades do tipo democráticas cujos valores fundamentais sejam o mérito individual e a igualdade de

⁷¹ É importante lembrar que as ações afirmativas se limitam ao ensino superior, portanto, para uma melhoria dos problemas educacionais da escola básica, é necessária a tomada de outras medidas que possa ser aplicada de forma conciliatória.

⁷² Oferecendo um tratamento diferenciado aos diferentes.

⁷³ A discriminação positiva pode ser considerada um tipo de discriminação, baseada no tratamento diferenciado para aqueles sujeitos que se encontram em uma situação de desvantagem, para garantir-lhes acesso a bens culturais, econômicos, políticos e educacionais. Esse tratamento diferenciado/desigual ocorre por uma medida especial com a finalidade de tornar esses sujeitos menos desiguais. Warburton (1998, p. 114), ao discutir sobre a igualdade de oportunidades de emprego, afirma: “a discriminação positiva significa recrutar activamente pessoas de grupos previamente em situação de desvantagem. Por outras palavras, a discriminação positiva trata deliberadamente os candidatos de forma desigual, favorecendo pessoas de grupos que tenham sido vítimas habituais de discriminação. O objetivo de tratar as pessoas desta forma desigual é acelerar o processo de tornar a sociedade mais igualitária, acabando não apenas com desequilíbrios existentes em certas profissões, mas proporcionando também modelos que possam ser seguidos e respeitados pelos jovens dos grupos tradicionalmente menos privilegiados”.

oportunidades, já que deverá haver um tratamento desigual aos desiguais para garantir-lhes acesso aos bens sociais e o asseguramento da equidade e integração sociais.

Segundo Siss (2012), as políticas conhecidas como ações afirmativas, executadas em um período limitado, por isso temporárias,

[...] constituem políticas públicas, estatais de caráter compulsório, elaboradas e implementadas pelo Estado. É o Estado em ação. Sua gestão pode estar a cargo do próprio Estado ou ser por ele delegada. Elas estão voltadas para a promoção e a afirmação da igualdade daqueles grupos ou minorias políticas colocadas em posição de subalternização social (SISS, 2012, p. 18).

As ações afirmativas podem ser definidas como medidas redistributivas com a finalidade de alocar bens para os grupos historicamente discriminados, resultante da exclusão socioeconômica e cultural (FERES JÚNIOR; ZONINSEIN, 2006). Diferenciam das políticas antidiscriminatórias, por serem somente punitivas, contudo constituem medidas de prevenção contra a discriminação e também medidas de reparação dos efeitos das discriminações, possibilitando a promoção de oportunidades sociais para melhoria das condições de vida dos grupos discriminados (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

Desse modo, elas visam eliminar as situações de discriminação em que se encontram determinados grupos, como também reduzir as desigualdades historicamente acumuladas e garantir oportunidades iguais de tratamento. São, portanto, um tipo de atividade reparatória, “[...] compensatória e/ ou preventiva, que busca corrigir uma situação de discriminação ou desigualdade infringida a certos grupos no passado, presente ou futuro, através da valorização social, econômica, política e/ ou cultural” (MOEHLECKE, 2002, p. 203).

Diante da desigualdade racial que estrutura a sociedade brasileira, produzida e reproduzida na escola acometendo desigualdades educacionais, as medidas de ações afirmativas apresentam-se como um mecanismo capaz de combater tal desigualdade servindo de instrumento de correção e compensação das situações de desvantagens e da imposição de alocação das posições mais desprestigiadas, questionando, contudo, as estruturas de poder e as instituições esbranquiçadas.

As políticas de ação afirmativa são justificadas a partir de três argumentos principais: reparação – a garantia de um direito especial, baseada nas injustiças e discriminações do passado⁷⁴; justiça distributiva – promoção das oportunidades igualitárias baseada na

⁷⁴ Feres Júnior (2005) chama a atenção para o argumento da reparação. Quando se concede um direito devido à discriminação devidamente acumulada, esse direito tende a ser difuso quanto mais os crimes cometidos no passado se distanciam ao longo do tempo.

constatação das desigualdades do presente; e diversidade – a raça enquanto elemento de seleção e admissão nas universidades (FERES JÚNIOR, 2005).⁷⁵

Entende-se, contudo, que o racismo e a discriminação existem na realidade e funcionam como mecanismos produtores de desigualdades, ao mesmo tempo que as políticas públicas universais não apresentam resultados satisfatórios para a diminuição dessas desigualdades e que as políticas antidiscriminatórias meramente punitivas não são eficientes. Para tanto, as políticas afirmativas, enquanto medidas especiais, são necessárias e utilitárias, pois promovem oportunidades sociais para aqueles sujeitos vítimas dessas desigualdades.

Vieira (2003) propõe uma dicotomia para análise das ações afirmativas. Afirma que para entender como a ação afirmativa exercita uma prática política faz-se necessário observar sua natureza a partir da distinção Estado/sociedade, isto é, na condição de políticas de ação afirmativa e como iniciativas de ação afirmativa. A primeira refere-se àquelas políticas oriundas do Estado ou de instituições e instâncias governamentais. A segunda diz respeito às iniciativas por parte da sociedade civil. Dito de outro modo, a criação e implementação pelo Estado de políticas de ação afirmativa ocorre e é posterior às reivindicações/iniciativas da sociedade civil, principalmente devido às pressões dos movimentos negros desde os anos 1970, para que o Estado brasileiro adotasse medidas positivas para sanar os problemas advindos do racismo.

As medidas de ação afirmativa buscam efetivar o princípio da igualdade, não a igualdade formal, mas a igualdade material, efetiva, já que não somos iguais na realidade, posto que temos como referência grupos sociais diferentes, histórias e culturas diferenciadas. Na compreensão de J. B. Gomes, (2001), as políticas de ação afirmativa propiciou uma mudança da postura do Estado, pois antes aplicava as políticas governamentais através de um discurso de neutralidade e indistinção, isto é, não considerava os determinantes de cor, sexo, raça ou origem social. Por conseguinte, a adoção de políticas públicas afirmativas pelo Estado passou a considerar os fatores de exclusão e desigualdade, oriundas das discriminações históricas e culturais para aniquilamento da reprodução das diferenciações sociais.

J. B. Gomes (2001, p. 6-7) define as políticas de ação afirmativa como,

[...] 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

⁷⁵ Esses argumentos foram usados como justificativa de medidas de ações afirmativas nos Estados Unidos. No entanto, sofreram alterações de acordo com os interesses das minorias e as decisões da Corte Suprema desse país. No Brasil, esses argumentos são importados, mas assumem conotações específicas a partir das particularidades e necessidades locais. Para melhor aprofundamento da questão, ver Feres Júnior (2005).

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 de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade.

Segundo o autor, as políticas afirmativas vão para além das mudanças objetivas, propiciando mudanças subjetivas nos sujeitos, induzindo transformações de ordem cultural, pedagógica e psicológica, consubstanciando uma variação no imaginário coletivo, que passa a deslegitimar a ideia de subordinação racial e a valorizar a igualdade efetiva entre os variados grupos sociais.

As políticas de ação afirmativa são entendidas como política de reparação. São um instrumento para a promoção da população negra e mecanismo de amenização das desigualdades raciais na sociedade. Reis (2007, p. 51) apresenta as ações afirmativas como

[...] medidas especiais e temporárias que buscam compensar um passado discriminatório, ao passo que objetivam acelerar o processo de igualdade com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis como as minorias étnicas e raciais. Assim sendo, pode se afirmar com segurança que as ações afirmativas constituem-se como medidas concretas que viabilizam o direito à igualdade, com a crença de que a igualdade deve se moldar no respeito à diferença e à diversidade.

À vista disso, a adesão das políticas de cotas como forma de ingresso nos quadros discentes nas universidades públicas brasileiras, é antes tudo, um desdobramento do reconhecimento por parte do Estado das medidas de ações afirmativas. Tais políticas, adotadas pelas universidades como procedimentos de admissão em seus cursos, enfrentam o desafio de tomar determinadas categorias sociológicas, como classe, raça, etnicidade e gênero,⁷⁶ como elementos estruturantes de políticas públicas educacionais que atendam as solicitações e demandas dos movimentos sociais e do governo (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013).

A III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban na África do Sul no ano 2001, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), tem o Brasil como país signatário e como principal agente catalizador da discussão sobre políticas de igualdade racial. Nesse momento, o Estado brasileiro se reconhece racista responsabilizando-se pela situação de marginalização econômica, política e cultural dos descendentes de africanos, razão pela qual se encarrega de

⁷⁶ A UFAL é/foi a única universidade a adotar em seu programa de política de cotas um recorte de gênero. Assim, 60% das vagas de cada curso eram destinadas para mulheres e 40% para homens.

elaborar e implantar políticas que contribuam para a diminuição da desigualdade racial, tomando a política de cotas no ensino superior como medida mais urgente para sanar os problemas das desigualdades educacionais advindas da discriminação racial.

Portanto, as conclusões que se chegam a partir da Conferência são da existência do racismo e das desigualdades raciais no país. Por isso, como correção e tratamento da questão, é necessária a adoção de políticas de cotas e de ações afirmativas para reparação das distâncias escolares entre negros e brancos.

Essa conferência objetivou dar visibilidade à comunidade internacional das práticas discriminatórias e da persistência do racismo que atingem as sociedades. No Brasil, particularmente, houve preparações para a participação na conferência, com a realização de pré-conferências, em que os movimentos negros se consagraram enquanto principal agente de mobilização política na cobrança de medidas por parte do Estado para melhoria de vida da população negra⁷⁷.

As políticas afirmativas, em sua modalidade de reserva de vagas no ensino superior, surgidas da Conferência de Durban, passa a garantir o direito à educação superior para a população negra, uma demanda a tempo reivindicada pelo movimento negro.

A Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e a Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) são as primeiras instituições de nível superior a implantar a política de cotas através das leis estaduais nº 3524, de 28 de dezembro de 2000 – reserva de vagas para estudantes de escolas públicas – e nº 3708, de 09 de novembro de 2001 – reserva de vagas com recorte racial. Em seguida, outras instituições começam adotar a política de cotas como forma de ingresso, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a Universidade de Brasília (UnB) e a Universidade Federal de Alagoas (UFAL)⁷⁸.

Em um levantamento feito por Dataflon, Feres Júnior e Campos (2013), as universidades federais lideram como instituições que mais têm implantado as políticas de ação afirmativa, mesmo que as universidades estaduais tenham dado início a esse processo. Desse modo, do conjunto de 70 universidades entre as 96 existentes no país, 44% das estaduais adotaram alguma política afirmativa, em contraste aos 56% das universidades federais. Os autores explicam que esse crescimento nas universidades federais é em razão da

⁷⁷ Sob a pressão dos movimentos negros, o então presidente Fernando Henrique Cardoso instituiu, através do decreto de 8 de setembro de 2000, o “Comitê Nacional de Preparação da Participação Brasileira na III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas.

⁷⁸ Até o ano de 2005, sete (OU SEIS?) universidades federais já haviam adotado a política de cotas: UnB, UFPR, UFBA, UFAL, UFSP, UFRG; e nove (OU OITO?) universidades estaduais: UERJ, UNEB, UEMG, UEMS, UEL, Unicamp, Unemat e Ueam (SANTOS; QUEIROZ, 2006b).

adoção do Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, no ano de 2007, o qual determina a criação de meios de inclusão social nas universidades, para garantir igual acesso e permanência sem distinção.

As razões que levaram as universidades a adotarem as ações afirmativas não são as mesmas. Algumas adotaram devido às reivindicações dos movimentos sociais locais; outras adotaram pela organização dos docentes no interior das universidades; outras sofreram pressões cada vez maiores dos Neabs, e já outras, sofreram questionamentos de diferentes profissionais das universidades pela não composição diversificada de seus quadros discentes. Esses fatores foram importantes para encaminhar a discussão e implementação das medidas afirmativas no ensino superior público brasileiro (PAIVA; ALMEIDA, 2010). No entanto, as formas e os meios para implantação das políticas afirmativas nas universidades estaduais e federais, também variaram:

[...] a maior parte das iniciativas de aplicação de medidas de ação afirmativa (77%) partiu dos próprios conselhos universitários. As demais 23% resultaram de leis estaduais e incidem sobre as universidades estaduais (DATAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013, p. 308).

Até a primeira metade do ano de 2012, cada universidade definia a sua maneira, de acordo com as especificidades e necessidades locais, o programa de política de cotas a ser adotado: ou cotas sociais, ou apenas raciais, ou mesmo sociorraciais. A ação afirmativa nas universidades brasileiras se caracterizou de forma heterogênea, isto é, ela se fundamentava a partir de leis estaduais ou pelas iniciativas e decisões dos conselhos universitários (DAFLON; FERES JÚNIOR; CAMPOS, 2013). No entanto, a partir da aprovação da Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, a política de cotas assume uma conotação pública mais abrangente, ou mesmo universal, constituindo-se como política de governo, não mais regida pela autonomia universitária.

A Lei das Cotas, como ficou conhecida, regulamenta a forma de ingresso nas universidades federais e nos institutos federais de ensino técnico de nível médio.⁷⁹ Por isso, essa lei não normatiza a forma de ingresso nas universidades estaduais. Fica a cargo do Ministério da Educação e da Secretaria especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) o acompanhamento e avaliação do programa de cotas instituído. Pela definição do Poder Executivo, esse programa tem a validade por um período de 10 anos.

⁷⁹ O Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012, regulamenta a Lei das Cotas. Para saber mais, consultar: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/Decreto/D7824.htm> Acesso em: 10 mar. 2013.

Enquanto política afirmativa, as cotas objetivam tornar a universidade um espaço de promoção da igualdade que tenha na democracia um valor fundamental para a inclusão e a permanência de grupos os quais por muito tempo foi negada a oportunidade de ingresso ao ensino superior. Dessa maneira, visa assegurar os direitos fundamentais, como trabalho e educação, às minorias étnicas e raciais, que deles foram excluídas (GUIMARÃES, 1997). Nesse sentido, as cotas promovem a inclusão social de grupos sociais desprivilegiados – pobres, negros e índios – a partir de um diferente tratamento, com a finalidade de igualar as oportunidades educacionais.

O ensino superior é um espaço de produção e reprodução das desigualdades sociais. Por seu caráter seletivo, exclui grande parcela da sociedade de participação e de iguais chances de acesso ao seu sistema de ensino (QUEIROZ, 2001). Desse modo, as cotas são necessárias, pois tornam possível a democratização de acesso à universidade pública.⁸⁰ São, portanto, maneiras de garantir efetivamente a inclusão educacional e a ampliação de ingresso no ensino superior, atendendo assim um número maior e diversificado de grupos sociais que devem ter o direito de participar e usufruir igualmente do sistema educacional.

A ação afirmativa que beneficia a população negra no ensino superior só existe circunstancialmente devido ao quadro de desigualdade racial inscrita nas oportunidades educacionais. O sistema de cotas desse modo traz para a arena pública a discussão da manutenção de privilégios e de poder que estrutura o sistema educacional brasileiro que acarreta na exclusão de participação e nas diferenças de desempenhos escolares (QUEIROZ; SANTOS, 2006a).

A adoção das cotas no ensino superior viabiliza a diminuição da desigualdade como também combate a discriminação racial, já que passa a questionar as estruturas esbranquecidas e impulsiona o debate sobre a legitimidade do negro estar e permanecer na universidade, tirando-o do quadro de marginalidade social.

⁸⁰ Neves, Raizer e Fachinetto (2007) entendem o acesso, a expansão e o asseguramento da qualidade do ensino superior como obstáculos para a política educacional brasileira dos últimos anos. Como expandir o acesso, comprometendo-se com a questão da igualdade junto a uma formação de qualidade? Eis o problema colocado pelos autores. Por outro lado, a expansão do ensino superior tem mesmo garantido uma democratização de acesso e uma educação de qualidade? De que forma as políticas afirmativas e de inclusão instigam tanto a democratização do acesso quanto a qualidade do ensino oferecido? Os autores apontam que as injustiças acometidas no ensino superior – a dificuldade de expansão de acesso a todos –, devem-se aos insucessos dos níveis anteriores, isto é, dos péssimos resultados do ensino fundamental e médio (taxas de matrícula, taxa média de anos de estudo, de evasão, distorção e repetência, desempenho escolar baixo, dificuldade de prosseguimento escolar etc.). Por outro lado, a expansão do ensino superior (público e privado) tem garantido o acesso de jovens oriundos das camadas média e alta da sociedade, reforçando assim a dificuldade de acesso de jovens oriundos das camadas populares. Para aprofundamento da questão, consultar o artigo dos autores citados: *Acesso, expansão e equidade na educação superior: novos desafios para a política educacional brasileira*.

As cotas enquanto políticas públicas direcionadas para a inserção da população negra na universidade têm se constituído como mecanismo de interrogação da própria interpretação das relações raciais brasileiras, que não mais é sublinhada pela ideia de democracia racial. De acordo com Santos e Queiroz (2006b), as cotas têm alterado os significados na substituição do sistema de ingresso nas universidades públicas, pois antes a noção de mérito prevalecia e era inquestionável, agora outras variáveis são incorporadas como fatores importantes a serem consideradas no momento de ingresso, como a cor ou raça, gênero, origem escolar ou mesmo residência.

Não se pode desconsiderar que a implantação da política de cotas nas universidades seja um fator de reconhecimento, como informa sobre essa questão a autora Fraser (2001), pois a sua participação e identificação como política social pública equivale ao reconhecimento do grupo social beneficiado composto por uma identidade própria, em situação de marginalidade sociocultural. Tem-se ainda que caminhar para a redistribuição, ou seja, uma melhor divisão dos bens materiais, uma redistribuição equitativa de renda ou igualdade econômica entre os grupos sociais.

Contudo, a afirmação pelas cotas corresponde à necessidade de eliminação dos fragmentos e vestígios deixados pelo sistema escravocrata (DOMINGUES, 2007; QUEIROZ, 2001). Esses vestígios⁸¹ se realimentam na sociedade contemporânea, assumindo novas formas e práticas excludoras a partir de uma configuração social permeada pelas desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais, que tem o racismo como fator preponderante.

Dessa forma, a política de cotas além de contribuir para a minimização das desigualdades raciais no Brasil, contribui também para a redefinição do modelo de relações raciais – marcada historicamente pela difusão da crença da democracia racial ou mesmo de um ideal de branqueamento –, que tem no resgate e na valorização da identidade negra o reconhecimento da cidadania dos sujeitos que fazem parte do grupo racial menos favorecido.

3.3.1 Um balanço da produção sobre a política de cotas nos Programas de Pós- Graduação

A política de cotas no ensino superior brasileiro é um tanto recente. Sua aparição data a partir dos anos 2000. Enquanto objeto de estudo dos Programas de Pós-Graduação, é no ano

⁸¹ Entende-se que o sistema de escravidão brasileiro, foi responsável pela constituição de um sistema de valores, representações sociais, e de um imaginário social sobre os africanos e seus descendentes.

de 2004 que surge os primeiros trabalhos de investigação. Melo (2011), em sua dissertação de mestrado, apresenta e analisa como as cotas aparecem nos discursos dos pesquisadores do GT-21 – Educação e Relações Étnico-raciais – da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)⁸².

As pesquisas no campo das ações afirmativas têm crescido e é anterior ao ano 2000, já que essa política não se reduz às cotas, mas engloba todas aquelas políticas voltadas para a correção das distorções sociais, propondo a igualdade de acesso a determinados direitos para os sujeitos que pertencem aos grupos sociais em desvantagens e vítimas de discriminações acumuladas.

É notável que o crescimento das investigações sobre a política de cotas no ensino superior deve-se ao seu impacto não só nas universidades públicas, mas para toda a sociedade, pois, desde sua implantação, tem suscitado debates sobre o modelo de relações raciais presentes no Brasil, como da existência ou não da raça, do mérito enquanto critério de ingresso ao ensino superior, da garantia de direito a grupos sociais diferenciados etc.

Em uma consulta pública ao banco de teses do Portal de Periódicos da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior)⁸³, fizemos um levantamento dos trabalhos publicados no período 2004-2012, com a intenção de apresentar o que se tem produzido até o momento. Dessa maneira, são mostrados como os trabalhos variam por ano, em que modalidade se enquadram (se dissertação ou tese), a origem do Programa de Pós-Graduação da dissertação ou da tese e os temas recorrentes.

A partir do levantamento, verificamos a existência de 63 trabalhos de pesquisas que versavam sobre a política de reserva de vagas nas universidades⁸⁴. A palavra-chave “política de cotas” foi o critério usado para a busca no endereço eletrônico do Portal de Periódicos da Capes, visto que, em teste anterior, ao usar a palavra “ações afirmativas”, o Portal listou mais de 1000 trabalhos que tratavam ou se aproximavam da questão.

A tabela 1 informa sobre a quantidade de dissertações e teses existentes até o momento da consulta ao Portal, com os seus respectivos anos de publicação. Constatamos que nos primeiros anos as pesquisas sobre política de cotas foram tímidas, havendo, no entanto, um crescimento significativo entre os anos 2009 a 2011.

⁸²Para melhor aprofundamento, consultar: MELO, Nairo Bentes de. *Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará*. 2011. 130f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

⁸³ <Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>. Acesso em: 12 out. 2012.

⁸⁴ Esses trabalhos investigam os variados modelos de cotas adotados pelas universidades brasileiras: cotas sociais, cotas raciais, cotas sociorraciais.

Tabela 1 - Dissertações e teses por ano de publicação

| Ano de publicação | Quantidade |
|-------------------|------------|
| 2004 | 2 |
| 2005 | 2 |
| 2006 | 6 |
| 2007 | 4 |
| 2008 | 5 |
| 2009 | 15 |
| 2010 | 13 |
| 2011 | 16 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

A partir do ano de 2009, tem-se um salto quantitativo da produção sobre a política de cotas no ensino superior. Isso se deve ao fato de mais universidades terem começado a adotar algum tipo de reserva de vagas como política de inclusão em seus cursos no momento em que aderem ao Reuni no ano de 2007, como mostrado anteriormente nesta dissertação. Portanto, esse crescimento da produção corresponde à evolução da adesão da política de cotas por mais universidades. No entanto, esse processo é marcado por situações de conflitos e de interesses divergentes: demandas dos movimentos sociais pelo acesso à educação superior, questionamentos de alguns docentes sobre a composição diversificada do quadro de alunos das universidades, discussões e decisões tomadas em Assembleias Legislativas que obrigam a universidade a implantar a política de reserva de vagas por força de lei, como fora o caso da UERJ e da UENF. Por outro lado, temos o posicionamento da mídia, da sociedade civil e de alguns intelectuais que se colocam contra a adesão de políticas de recorte racial como critério de inclusão no ensino superior.⁸⁵

Assim, toda essa situação tem despertado cada vez mais o interesse de pesquisadores de áreas diferentes – da educação, da sociologia, do direito, da psicologia etc. – para o estudo de uma política educacional tão polemizada fora e dentro da universidade, posto que, desde a primeira experiência de implantação em uma universidade brasileira, suscitou debates acalorados de sua legalidade e viabilidade.

⁸⁵ Essas questões serão discutidas adiante de forma mais detalhada.

A tabela 2 mostra como estão distribuídas as pesquisas sobre política de cotas em nível de pós-graduação. É curioso notar nessa variação, entre os cursos de mestrado e doutorado, que somente foi produzida uma dissertação oriunda de um curso de mestrado profissional⁸⁶.

Tabela 2 - Natureza dos trabalhos

| Natureza | Total |
|-----------------------|-------|
| Mestrado Profissional | 1 |
| Mestrado Acadêmico | 53 |
| Doutorado | 9 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

A produção sobre as cotas em nível de doutorado não tem acompanhado o mesmo ritmo de produtividade dos cursos de mestrado. Esse fato pode ser compreendido pela dificuldade em institucionalizar um campo de estudos e de pesquisas sobre a temática nos programas de pós-graduação, já que concorre com tantos outros temas, marcados pela tradicionalidade e pela consolidação das linhas de pesquisas que demarcam os interesses dos professores que compõem o quadro docente dos programas. Desse modo, ainda permanecem várias dificuldades em encontrar um espaço na pesquisa acadêmica para se investigar temas tão caros à nação⁸⁷ que refletem as mudanças políticas, legais, institucionais e educacionais na última década no país.

Quando se verifica a área do Programa a qual pertence à dissertação ou tese, nota-se 10 campos principais de conhecimento. Porém, são nos Programas em Educação e Direito que se concentram as maiores produções acerca da política de cotas nas universidades brasileiras, seguida dos Programas em Psicologia e Ciências Sociais respectivamente.

⁸⁶ Mestrado Profissional em Inclusão Social e Acessibilidade do Centro Universitário Feevale (Federação de Estabelecimento de Ensino Superior Novo Hamburgo).

⁸⁷ As políticas de ação afirmativa desde sua aparição no Brasil nunca foram bem recepcionadas, posto que objetivam mudar os atuais quadros de pessoal, seja do mercado de trabalho, do funcionalismo público (atualmente, está em debate no país a reserva de vagas para negros nos concursos públicos) e da educação superior, por meio da utilização de critérios considerados questionáveis, como a raça, a condição social, o gênero e a deficiência física em alguns casos.

Tabela 3 – Dissertações e teses segundo os Programas de Pós-Graduação

| Programas | Total |
|---|-------|
| Educação | 22 |
| Direito | 18 |
| Psicologia | 8 |
| Ciências Sociais/ Sociologia/Antropologia/Ciência Política | 8 |
| Comunicação | 2 |
| Economia | 1 |
| Estudos da Linguagem | 1 |
| Serviço Social | 1 |
| Inclusão Social e Acessibilidade | 1 |
| Filosofia | 1 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Não é curioso que Educação e Direito sejam as áreas mais interessadas no estudo das políticas afirmativas. Primeiro, porque a política de cotas como parte de uma legislação educacional tem estimulado educadores, professores e pesquisadores da Educação a analisarem e avaliarem as mudanças estruturais e políticas em curso nas universidades devido à implementação dessa política. Segundo, a política de cotas como parte maior do conjunto das políticas públicas tem despertado o interesse dos estudantes e profissionais do Direito, no que se refere à sua jurisdição. No entanto, falta uma contribuição maior de outras áreas, como os estudos sociológicos e antropológicos, que a partir de suas especificidades metodológica e epistemológica, ofereceriam outros subsídios analíticos no estudo da educação superior e das desigualdades educacionais segundo os grupos raciais.

Os temas mais relevantes nas produções estão apresentados na tabela 4. Como critérios para agrupamento das dissertações e teses nos temas gerais, foram utilizados o título da dissertação ou tese e seus respectivos resumos disponibilizados pelos autores no Portal de Periódicos da Capes. Para tanto, também se utilizou como parâmetro a “aproximação” dos temas ou a repetição de palavras-chave⁸⁸.

⁸⁸ É necessário ressaltar que esse agrupamento não é fixo, pois com a adoção de outros critérios pode-se chegar a outros resultados. No entanto, os critérios aqui utilizados estão de acordo com os propósitos desta dissertação.

Tabela 4 – Dissertações e teses segundo os temas

| Temas | Dissertação/tese |
|---|------------------|
| Representação | 19 |
| Constitucionalidade/promoção de direitos iguais/jurisdição | 14 |
| Trajetórias de cotistas/Permanência | 6 |
| Democratização de acesso | 2 |
| Casos de implantação das cotas | 12 |
| Identidade/Reconhecimento | 3 |
| Intelectuais e Política de Cotas | 3 |
| Outros | 5 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

No primeiro grupo, denominado “representação”, situam-se aqueles trabalhos que discutem sobre a percepção da política de cotas na mídia escrita por alunos do ensino médio e professores universitários, como também as representações acerca do racismo que se torna visível com a implementação dessa política. Educação e psicologia são os principais programas nos quais são produzidos esse tipo de trabalho.

No conjunto que se refere à “constitucionalidade/promoção da igualdade e jurisdição”, estão os trabalhos principalmente da área do Direito. Tais trabalhos investigam a política de cotas como mecanismo ou não de promoção de direitos e de justiça social. Por outro lado, questionam se as cotas enquanto política pública fere ou não os princípios constitucionais. As pesquisas que compõem o terceiro grupo, “trajetórias de cotistas e permanência”, tem por objetivo apresentar o cotidiano de alunos cotistas em suas universidades, apontando as principais barreiras e dificuldades para permanecer nesse local enquanto aluno cotista.

No grupo sob a denominação “democratização de acesso”, agrupam-se os trabalhos que questionam ou tomam a política de cotas enquanto instrumento de inserção de grupos desfavorecidos na universidade pública brasileira. Em “casos de implantação das cotas”, são reunidos os trabalhos e pesquisas que se propõem a investigar o processo de discussão, implementação e avaliação da adoção da política de cotas em algumas universidades públicas.

“Identidade e reconhecimento” compõe o conjunto de trabalhos que buscam situar a política de cotas no campo de construção de identidade e reconhecimento dos sujeitos cotistas. Dessa maneira, apresentam os conflitos travados no espaço universitário para identificação e valorização das diferenças. No penúltimo grupo, “política de cotas e intelectualidade”, são situados os trabalhos que tomam algum intelectual ou alguns intelectuais como ponto de referência teórica para se estudar a política de cotas. E por fim, o agrupamento de trabalhos denominado de “outros”, encontram-se aqueles de naturezas

diferentes que versam sobre temas variados, como, afetividade e política de cotas, desigualdade racial, discriminação e exclusão, e o papel da política de cotas para se repensar as relações raciais e a base que estrutura o Estado brasileiro.

Esse mapeamento da produção científica sobre a política de cotas mostra como esta vem se constituindo um campo de investigação ainda que recente como política educacional, mas que tem suscitado debates calorosos sobre sua implantação e seu impacto, não somente nas universidades, mas em toda a sociedade. Essas pesquisas tendem a contribuir para avaliação da política como resultado da inserção no ensino superior de camadas populares (negros, índios e pobres) que anteriormente estavam marcadas por uma distância social entre seus desejos e realidade.

3.3.2 A polarização de um debate: dos pró-cotas aos anticotas

As políticas de ação afirmativa⁸⁹ são recentes no Brasil. Ganham notoriedade pública a partir dos anos 2000 em sua modalidade de reserva de vagas em universidades públicas do país.⁹⁰ Para Munanga (2003), essas políticas também são recentes no contorno da ideologia antirracista. Com a finalidade de oferecer um tratamento diferenciado aos grupos minoritários, vítimas da exclusão e discriminação, para corrigir as desigualdades historicamente acumuladas, foram, ou melhor, ainda são discutidas sobre sua validade, viabilidade e eficiência, contestadas e rechaçadas principalmente em sua forma de cotas sociais e raciais no ensino superior público brasileiro. Assim, segundo o autor citado, não é novidade comportamentos contrários ou uma reprovação, quando se trata de políticas que objetivam mudanças em defesa dos grupos excluídos, principalmente em um contexto de uma sociedade racista.

O debate sobre e a partir da política de cotas nas universidades brasileiras começa a ganhar corpo no início da década de 2000, após a participação do Brasil na Conferência de Durban em 2001, quando este passa a se comprometer com a implantação imediata dessa política. Essa década, por sua vez, é sinalizada por diferentes tensões vivenciadas, seja pela

⁸⁹ As ações afirmativas são políticas dirigidas não somente aos negros ou as minorias, mas a qualquer grupo, definido não pela quantidade de seus membros, em situação de discriminação ou em desvantagem social (S. A. SANTOS, 2008).

⁹⁰ Quando do surgimento das cotas no ensino superior, o Brasil já experimentava outras políticas afirmativas como, a reserva de vagas pra deficientes físicos em concursos públicos, a cota de 30% de candidaturas para mulheres dos partidos políticos, como também, a aposentadoria mais cedo para as mulheres devido a atuação em uma dupla jornada de trabalho.

academia, seja pelas mudanças advindas com as transformações ocorridas, no que se refere à discussão da inclusão da população negra na universidade pública. Essas mudanças são visíveis, em consequência das reivindicações históricas dos movimentos sociais negros, que por muito tempo lutaram para a diminuição da disparidade educacional entre brancos e negros e para inserção de uma quantidade maior de negros no ensino superior público (S. A. SANTOS, 2008).

Assim sendo, a relação entre as demandas políticas postas pela Conferência de Durban – a luta contra o racismo e as variadas discriminações, assim como as reivindicações dos movimentos sociais negros – deram força e impulsionaram o Brasil para a discussão da viabilidade das cotas, como forma de ingresso nas universidades do país (S. A. SANTOS, 2008). No entanto, não foram isentos os posicionamentos contrários por parte da imprensa e da intelectualidade brasileira, que surgiram como pressões sociais contra a promulgação desse tipo de política.

Mídia,⁹¹ intelectuais e uma parcela da sociedade civil – induzida pelo discurso midiático de objeção às cotas – são os principais agentes envolvidos em torno da discussão e repercussão da política de ações afirmativas nas universidades públicas brasileiras. Por sua vez, a política de cotas com recorte racial é a que vem recebendo mais críticas. Para Bittar e Almeida (2006), os debates em torno dessa política carregam consigo, ora de maneira explícita, ora de maneira implícita, concepções de racismo e de discriminação presentes na sociedade brasileira.

Maggie e Fry (2002, 2004) são cientistas sociais brasileiros com grande notoriedade e repercussão na academia, no que diz respeito à resistência quanto à reserva de vagas para negros no ensino superior. Suas análises a respeito resultaram em uma vasta produção, que se caracteriza pelas críticas contrárias ao sistema de ações afirmativas no Brasil⁹².

Afirmam que, com a Conferência de Durban, o Brasil rompe com a tradição republicana contida na Constituição de 1988, do a-racismo e do antirracismo, ao propor as ações afirmativas como políticas públicas na defesa dos afrodescendentes, “entre elas o

⁹¹ Nos últimos anos, têm surgido trabalhos que investigam a relação entre as políticas afirmativas e a mídia. Por exemplo, Andreia Gomes da Cruz (2009) faz uma análise do processo de implementação das cotas na UERJ. Para tanto, tenta compreender o discurso contra e a favor das cotas divulgado pela imprensa escrita. Adélia Maria Leal da Cruz (2009), por sua vez, investiga as representações das cotas raciais nas notícias da revista *Veja*. Campos, Feres Junior e Daflon (2013) procuram analisar a estratégia editorial do jornal *O Globo* no trato da questão das cotas raciais contido em seus textos. E Daflon e Feres Junior (2012) analisam o debate público sobre as cotas veiculadas de forma negativa, em sua maioria, nas páginas da revista *Veja*.

⁹² Peter Fry (2002, 2003, 2005, 2005a), Yvonne Maggie (2001, 2004, 2005, 2005a, 2006), Fry e Maggie (2004) e Maggie e Fry (2002, 2004).

reconhecimento oficial da legitimidade de reparações para com a escravidão e cotas para negros nas universidades públicas” (MAGGIE; FRY, 2004, p. 67).

Dessa maneira, acreditam que as medidas tomadas pós-conferência com a proposição das ações afirmativas violam a ideologia da miscigenação brasileira, da nação definida como local da mistura, da hibridização nos termos de Gilberto Freyre. Para tanto, as ações afirmativas não permitem mais ver o país composto por uma mistura racial, mas agora imaginado por grupos raciais opostos: de brancos e negros. Assim, houve a substituição de um país antes composto por misturas raciais, por um país formado por raças distintas.

A tese colocada pelos autores é que a adoção de cotas raciais implica numa bipolarização racial, isto é, o Brasil será racializado, composto por duas raças estanques. Em consequência, os conflitos e tensões inter-raciais tenderão a serem mais evidentes, dado que as cotas produzem duas categorias sociais: a primeira formada pelos sujeitos que têm o direito às cotas e a segunda formada por aqueles que não têm esse direito. É um tipo de apartheid à brasileira, de segregação racial. “O sistema de cotas, então, representa, de certa forma, a ‘vitória’ de uma taxonomia bipolar sobre a velha e tradicional taxonomia de muitas categorias” (MAGGIE; FRY, 2004, p. 70).

Fry (2005a) acusa o movimento negro de imposição do binário racial brasileiro, deflagrando uma tipologia bipolar na estrutura racial do país. Com isso, toma como verdade a existência de duas raças. É uma estratégia política e intencional. Basta perceber a artimanha para acreditar que os negros são uma grande população nacional, quando não se considera negros somente os pretos autodeclarados, mas soma-se a estes, para formar a categoria negros, pardos e pretos.

Assim, vivem lado a lado, em conflito, duas concepções sobre a composição racial brasileira. A primeira, uma concepção fechada, formada por negros e brancos. Na segunda, tipo múltipla, se enquadra outras categorias, como o mulato, o moreno e suas variações, o crioulo, o amarelo etc.:⁹³

[...] pode-se levantar a hipótese de que o tipo múltiplo seria predominante nas camadas “populares”, por assim dizer, e o tipo bipolar, predominante nas classes médias intelectualizadas urbanas. Esta hipótese é razoável quando nos lembramos de que é justamente a classe média intelectualizada a mais influenciada pelo Movimento Negro e pelos cientistas sociais preocupados com relações “raciais” no Brasil. Estes, desde os trabalhos de Florestan Fernandes, têm adotado os termos “negros” e “brancos” nos seus textos

⁹³ Fry (2005a) também considera que pode haver um terceiro tipo de classificação, resultante ou da diminuição do tipo múltiplo ou do alargamento do tipo bipolar. Essa classificação seria composta por três categorias: o branco, o negro e o mulato.

(Maggie, 1991). Em círculos universitários, por exemplo, o tipo bipolar é o “politicamente correto” (FRY, 2005a, p. 195).

Os cientistas sociais citados, Maggie e Fry, são incrédulos quanto à viabilidade da política de cotas em promover uma correção de desigualdades raciais. Por outro lado, acreditam que as políticas universalistas seriam as melhores alternativas, visto que o problema é de ordem econômica, isto é, o problema a ser solucionado é a pobreza, a distribuição de renda. Portanto, políticas com conteúdo não racista ou racialmente neutras seriam as melhores alternativas.

Segundo Fry e Maggie (2004), as cotas são uma prática decorrente da crença de uma minoria, de país dividido em raças bem localizadas, cada uma com seu modo de ser, falar, isto é, cada uma com uma cultura bem definida. Desse modo, quem não é negro nem branco – os mulatos, cafuzos, morenos claros e escuros – tem que se enquadrar em uma dessas raças estanques. Só dessa maneira, sabe-se quem são os sujeitos que se enquadram e os que não se enquadram no sistema de cotas. Acaba-se, portanto, com a mistura racial brasileira, num país onde, diferentemente dos Estados Unidos, não há regras bem definidas de classificação racial. Dessa forma, “a construção de um Brasil de duas raças implica necessariamente na rejeição da mestiçagem e da democracia racial como valores positivos” (p. 158).

Para os autores, acreditar na existência de raça implica em dar condição para a existência do racismo. Nesse sentido, a implementação das ações afirmativas nas universidades, mesmo que contribua para aumentar o acesso de negros no ensino superior, produzirá algo perigoso: a crença e a naturalização das raças. Maggie (2005, p. 289) é incisiva e questiona: “[...] será que aqueles que estão propondo e aplicando essa política de reserva de vagas para negros estão se dando conta do que isso significa em termos da construção ou reconstrução da noção de ‘raça’ em nosso país”? Contudo, a autora desconfia do que há por trás da implementação das cotas raciais no ensino superior brasileiro. Assim, lança mão não de uma hipótese, mas de uma afirmação contundente: por trás das cotas, há um ideário racial que segrega a sociedade, isto é, a difusão de um país dividido.

Outro ponto de crítica dos autores é que desde a implantação das cotas nas universidades, logo após a Conferência de Durban, não houve debate público sobre a questão. Pelo contrário, a decisão de implantação foi tomada de cima para baixo, isto é, por imposição de decretos, como ocorrera no estado do Rio de Janeiro, por exemplo.

Pode-se dizer que essa afirmação é um equívoco se compreendermos que várias universidades estaduais e federais, antes da aprovação da Lei das Cotas (12.711/12), usaram

da prerrogativa da autonomia universitária para debater internamente, junto com a comunidade, a necessidade ou não de políticas afirmativas como forma de ingresso nas instituições de ensino superior. Quando da aprovação da Lei das Cotas, parte significativa das universidades federais já possuía algum tipo de política afirmativa (DAFLON; FERES JUNIOR; CAMPOS, 2013). Portanto, o que houve foi uma uniformização do sistema de cotas a partir da instituição da Lei, que fora discutida publicamente por diversas vezes na academia, na mídia, nos Poderes Legislativo e Judiciário, com diversos setores da sociedade.

Para S. A. Santos (2008), a difusão de ideias por parte de alguns cientistas sociais brasileiros de que ocorrerão conflitos raciais no país devido à implantação das ações afirmativas nas universidades não passa de mero terror acadêmico, dado que não há evidências históricas ou pesquisas que confirmem tal veracidade.

Outra questão se refere à crítica de que o país se tornará dividido racialmente. De acordo com S. A. Santos (2008), os próprios intelectuais que são contrários às cotas raciais, em seus textos reconhecem que no Brasil existe discriminação racial contra os negros. Desse modo, o autor questiona se existe alguma sociedade racista – que discrimina por conta da raça os negros – que não seja racializada:

Se uma sociedade é racista contra um determinado grupo social é porque ela racializa. Ou seja, usa a raça para classificar e julgar previamente os seus cidadãos, alguns positivamente e outros negativamente, hierarquizando-os, não levando em consideração somente o caráter desses para julgá-los (2008, p. 7).

Ainda para o autor, cientistas sociais como Maggie e Fry fazem uma espécie de futurologia, isto é, previsões negativas sobre o futuro racial do país, pois trabalham com cenários que ainda não existem na realidade, mas que, segundo suas hipóteses, hão de vir, quando implementadas as cotas raciais, que serão as causas do agravamento dos conflitos raciais e da bipolarização racial brasileira. No entanto,

tal previsão sem lastro sócio-histórico, sem fidelidade aos fatos históricos brasileiros e sem o mínimo possível de objetividade, ao que tudo indica, tende a ser mais uma das muitas que já foram feitas (e não se realizaram) na esfera das relações raciais, algumas vezes supondo: a) um melhoramento ou um acirramento das relações raciais brasileiras no futuro; e b) mudanças profundas na composição racial do Brasil pela extinção dos negros e indígenas, entre outras previsões (S. A. SANTOS, 2008, p. 8).

Segundo Guimarães (2009), a discussão em torno das políticas de ação afirmativa, seja nos Estados Unidos ou no Brasil, envolve duas dimensões. A primeira, denominada de

axiológica ou normativa, diz respeito àqueles debates que giram em torno da ideia de uma possível correção ou de tratamento diferenciado a algum indivíduo, segundo as características próprias e grupais. Ou seja, o que está em jogo nessa discussão é a condição de tratamento a qualquer indivíduo a partir de suas capacidades individuais, como o mérito e o desempenho, sem considerar a sua condição de pertencimento a um grupo social.

A segunda dimensão refere-se sobre a natureza histórica e sociológica das políticas afirmativas. Como estas se constituíram, seus impactos sobre estrutura social, são questões que norteiam o debate. A finalidade é compreender as condições sociais e históricas, que possivelmente impulsionaram a elaboração de políticas públicas de caráter antidiscriminatório no contexto de países democráticos e de composição plurirracial.

As ações afirmativas, nesse sentido, passam a confrontar valores tão caros à sociedade contemporânea: o igualitarismo e o individualismo. As políticas afirmativas questionam o princípio de igualdade de tratamento a todos propagado cotidianamente, mas que na prática não ocorre. Dessa forma, procura estabelecer uma igualdade de resultados, isto é, garantir às minorias o acesso a espaços sociais antes negados, como é o caso da educação e do mercado de trabalho, tomando estrategicamente as características como gênero, etnia ou raça como critérios de distinção.

As ações afirmativas, no seu sentido originário nos Estados Unidos, referem-se a um tipo de reparação devido a uma situação de injustiça cometida no passado. Para tanto, em seu sentido moderno, essas políticas servem para corrigir uma situação socialmente indesejada, constituindo-se, portanto, como uma ação de prevenção. Para Guimarães (2009, p. 170), “no primeiro caso, existe uma pessoa que foi vítima de um tratamento discriminatório, comprovado em Corte; no segundo, existem pessoas que têm grande probabilidade estatística de virem a ser discriminadas, por pertencerem a um grupo”.

Nessa perspectiva, o autor acredita que a raça, cor, etnia e sexo, são construções sociais, utilizadas para manipular a distribuição de recursos coletivos. Para tanto, as ações afirmativas são políticas com o objetivo de garantir o direito a tais recursos, para aqueles sujeitos pertencentes a grupos sub-representados, desde que o acesso aos recursos tenha até o momento sido regulado por procedimentos ilegais baseados em discriminações do tipo étnica, racial e sexual.

No Brasil, de forma particular, as ações afirmativas são contrariadas, além das razões apresentadas acima, a partir de três conjuntos de ideias centrais. No primeiro, para alguns, as políticas afirmativas coloca em xeque a crença nacional de que somos uma unidade, um país

composto por um só povo. O segundo conjunto é formado por aqueles indivíduos que acreditam que tais políticas são um tipo de resistência ao princípio universal do mérito individual, princípio este usado como mecanismo de enfrentamento do particularismo e personalismo brasileiro. E, por fim, acredita-se que não há possibilidade de aplicabilidade real das políticas de ação afirmativa, dado que permanece a dificuldade em identificar em termos raciais os brasileiros (GUIMARÃES, 2009).

Há, portanto, esforços principalmente dos setores intelectualizados da sociedade brasileira, em ir de encontro a implementação de políticas afirmativas, visto que implica no reconhecimento oficial da existência do racismo e das discriminações na sociedade brasileira. Justifica-se que esse reconhecimento é improvável, pois somos um povo mestiço, constituído pela mistura racial. Permanece, portanto, a dificuldade ou a própria inexistência, de se poder identificar e separar o país entre negros e brancos. Para Guimarães, isso não passa de uma visão romantizada acerca das relações raciais brasileiras:

Ora, se não somos brancos, por que “consideramos ‘branca’ toda pessoa que não é ostensivamente de cor”? Classificamos ou não as pessoas por sua cor? Consideramos ou não algumas pessoas “brancas” e outras pessoas “negras”? Discriminamos ou não discriminamos as pessoas em termos de cor? Tudo se passa, nessa versão romântica do antirracismo, como se se quisesse negar uma realidade na qual, no íntimo, acredita-se: declare-se que as raças não existem, mas usa-se a classificação “negros” e “brancos” dos Estados Unidos, como se esta fosse uma classificação racial verdadeira, como se os brancos americanos não fossem, eles próprios, também mestiços; como se eles fossem puros, “cem por cento” brancos. Apenas nossos brancos é que seriam mestiços e, por isso, seriam considerados “negros” nos Estados Unidos (2009, p. 184-185).

Outro contra-argumento usado diz respeito à proteção do princípio da igualdade de tratamento – ideal que estrutura as sociedades de caráter liberal. Segundo esse princípio, a distribuição de recursos deve ter por fundamento o mérito individual, a capacidade, a competência e a eficiência de cada sujeito e não a pertença a algum grupo. Características como cor, raça, gênero, entre outras, usadas pelas políticas afirmativas, não podem ser tomadas como critérios de alocação de recursos. No entanto, o que deve definir a alocação é o processo de competitividade para demonstrar quem é o melhor entre tantos, quem é o merecedor.

Mas, pode-se questionar: o que é o mérito? Pode-se medir o mérito? O mérito existe na realidade (DUBET, 2003; GUIMARÃES, 2009). O sistema meritocrático, tão propalado pelos liberais e conservadores, nada mais é que um pressuposto ideológico (GUIMARÃES 2009). “Não se trata, entretanto, de uma crítica dos valores individualistas *per si*, mas da ideia

de que os valores estruturam ou orientam, sempre, ações específicas. Ao contrário, os valores em geral, escondem e justificam ações diferentes das que explicitam”. (p. 178).

O sistema de mérito, então, está assentado na justificação da responsabilidade individual do sujeito, pelo seu sucesso ou insucesso. Afirma-se que todos são iguais para adentrar no processo de competição. No entanto, os processos de competição, em sua forma de seleção e classificação dos melhores e capazes, não levam em conta as trajetórias familiares e sociais dos sujeitos. Logo, não são dadas as mesmas condições, as mesmas oportunidades, para poder então afirmar que somos todos iguais na realidade. Somos iguais para competir, somente, isto é, todos têm direito a competição. Mas, não somos considerados iguais na distribuição das mesmas oportunidades sociais. Se assim fosse, os índices de desigualdades sociais, econômicas e educacionais no Brasil não seriam tão alarmantes.

Na tabela abaixo, encontra-se uma síntese dos principais argumentos, favoráveis e contrários, que norteiam o debate brasileiro em torno das políticas de ação afirmativa:

Quadro 1 – Argumentos sobre as políticas afirmativas no Brasil

| CONTRA | A FAVOR |
|---|--|
| Significam o reconhecimento de raças e distinções de raças no Brasil e isso contraria o credo brasileiro de que somos um só povo, uma só nação. | Raça é um dos critérios reais, embora não declarados, de discriminação, utilizados em toda sociedade brasileira; para combatê-lo, é mister reconhecer sua existência |
| Não se pode discriminar positivamente, no Brasil, porque não há limites rígidos e objetivos entre as raças. | Esses limites não existem em nenhum lugar; o que conta, na discriminação, tanto positiva quanto negativa, é a construção social da raça (identificação racial). |
| A indefinição dos limites raciais no Brasil, ou a ausência de tradição de identificação racial daria margem a que oportunistas se aproveitassem da situação. | Esse risco é real. Políticas de ação afirmativa requerem reconhecimento oficial das identidades raciais. No entanto, a discriminação positiva, por ser pontual, não pode reverter, a curto prazo, a estrutura de discriminação existente; por isso, o oportunismo esperado seria mínimo. |
| Medidas universalistas teriam o mesmo efeito. | Medidas universalistas não rompem os mecanismos inerciais de exclusão. |
| Não há, na sociedade brasileira, consenso sobre a desigualdade social provocada por diferenças de cor e raça. | Tais políticas poderiam ajudar a legitimar esse consenso. |
| Reforçariam práticas de privilegiamento e de desigualdade hierárquica. | Teriam o efeito contrário: ao inverter a desigualdade, poriam a nu o absurdo da ordem estamental. |
| Ferem os direitos constitucionais daqueles que passam a ser excluídos em consequência de sua aplicação. | Não há base legal para demonstrar a inconstitucionalidade de políticas de ação afirmativa. |

Fonte: Guimarães (2009, p. 192).

Os críticos das ações afirmativas propõem geralmente a implementação de políticas universalistas para solução das desigualdades educacionais, pois acreditam que o problema no Brasil é um problema de classe e não de raça. Sendo os negros em sua maioria os pobres, deve-se encontrar soluções em termos de diminuição da pobreza.

A questão é que as soluções universalistas têm como valores fundamentais o mérito individual e a igualdade de oportunidades. Outro ponto fundamental é que as ações afirmativas surgem justamente porque as políticas universalistas não são eficazes, pois não resolvem o problema do racismo e da discriminação (GUIMARÃES, 2005a). Ser pobre branco, não é o mesmo que ser pobre negro, dado que este último enfrenta dois problemas: o

de classe e o de raça. Por isso, para resolver problemas específicos, como é o caso das discriminações, é preciso medidas particulares e diretivas.

No entanto, não podemos nos cegar diante das políticas afirmativas. Assim, a ação afirmativa, na sua forma de política pública, tem seus limites e deve ser analisada enquanto política pública. Fiquemos atentos que esta não é a solução para todos os males que assombram os negros. É uma medida que visa diminuir as desigualdades e combater a discriminação que ainda assola uma parcela da sociedade brasileira. Em sua modalidade de reserva de vagas, apenas abre uma possibilidade de acesso ao ensino público superior para os grupos discriminados.

Assim, as cotas produzem dois efeitos: o material e o simbólico. O primeiro oferece aos negros a possibilidade de profissionalização e de inserção qualificada no mercado de trabalho. O efeito simbólico contribui para o processo de afirmação de direitos com a ocupação de lugares antes relegados e a possibilidade de construções de representações positivas acerca da população negra como o reconhecimento público da existência de uma dívida social.

A questão das cotas são tão polêmicas no Brasil da democracia racial que gerou diferentes conflitos públicos sobre a sua aplicação. As divergências são tamanhas, que em meados dos anos de 2006 um episódio marcou a sociedade brasileira quanto à questão de políticas com recorte racial: a elaboração de um manifesto contrário e outro favorável às cotas, direcionados à sociedade civil e entregues ao congresso nacional.

Era, então, uma batalha entre manifestos, ou melhor, uma batalha das cotas. Viu-se, nesse momento, e ainda hoje o é assim, a sociedade brasileira dividida, não em termos raciais como discutido anteriormente, mas em termos de opinião quanto à política de reserva de vagas, havendo assim a formação de dois grupos: um formado por aqueles que se posicionam contrários às cotas e outro composto pelos favoráveis.

O Manifesto *Todos têm direitos iguais na República Democrática*,⁹⁴ contrário à política de cotas, foi assinado por 114 pessoas renomadas da sociedade brasileira, entre elas intelectuais, professores universitários, artistas, políticos, jornalistas e poetas como Caetano Veloso, Ferreira Gullar, Eunice Durham, Gilberto Velho, Lilia Moritz Schwarcz, Marcos Chor Maio, Peter Fry e Yvonne Maggie⁹⁵.

⁹⁴ Para saber mais sobre o Manifesto, acessar: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>> Acesso em: 25 set. 2013.

⁹⁵ Com exceção do cantor Caetano Veloso e do poeta Ferreira Gullar, os outros nomes que compõe parte da lista dos anti-cotas são pesquisadores das relações raciais, sociólogos e antropólogos, de universidades públicas de

O Manifesto anti-cotas traz em seu conteúdo a defesa da igualdade política e jurídica dos cidadãos, fazendo referência à República Federativa e a Constituição Brasileira. Para tanto, é necessário salvaguardar esse princípio, que está próximo de ser aniquilado se aprovado os Projetos de Leis das Cotas (PL 73/1999) e do Estatuto da Igualdade Racial (PL 3.198/2000).

Prevalece, contudo, um ambiente de tensão quanto a possível aprovação dos Projetos de Leis, visto que essa aprovação implica no reconhecimento oficial das raças em um país miscigenado, que passaria, portanto, a usar uma classificação racial para definir os direitos dos cidadãos brasileiros. Tais direitos seriam reconhecidos como privilégios sociais, e os indivíduos seriam avaliados a partir da cor de sua pele, gerando, desse modo, intolerâncias e intensos conflitos raciais. Assim, não se deve discriminar nem de forma negativa nem forma positiva. Para a solução da exclusão social, a melhor alternativa é a implantação de políticas públicas universais nas áreas da educação, saúde, previdência e emprego, é o que defende o Manifesto contrário às cotas e ao Estatuto da Igualdade Racial.

O Manifesto em favor da lei de cotas e do Estatuto da Igualdade Racial,⁹⁶ assinado por 330 pessoas, e apoiado por mais 60, é massivamente assinado por militantes dos movimentos negros,⁹⁷ pesquisadores, professores universitários e da educação básica e outros como jornalistas, médicos, advogados, economistas, engenheiros etc.

O Manifesto defende a proposição de políticas específicas para tratamento de casos específicos, como é o caso do racismo. Para tanto, a política afirmativa de cotas servirá como um instrumento que contribuirá para a construção da igualdade racial, num país onde os índices de desigualdades sociais, educacionais e de mercado de trabalho, segundo a cor, são alarmantes. Desse modo, é necessário avançar quanto à questão da exclusão racial no ensino superior brasileiro. Por isso, é de suma importância a intervenção do Estado na formação de políticas públicas para sanar os problemas de segregação racial não apenas nas universidades, mas em toda a sociedade brasileira, como clama por justiça o Estatuto da Igualdade Racial, ao propor políticas de igualdade racial nos serviços públicos e no mercado de trabalho.

Por fim, o Manifesto pró-cotas e pró-estatuto acusa a elite acadêmica que construiu o Manifesto contrário, de não propor uma alternativa viável para a questão da inclusão racial. É

prestígio do país, como a USP e UFRJ. Os trabalhos de alguns deles foram usados como suporte teórico nesta dissertação.

⁹⁶Para saber mais sobre o Manifesto, acessar: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18773.shtml>> Acesso em: 25 set. 2013.

⁹⁷No Manifesto contrário às cotas, consta, mesmo que num número reduzido, a assinatura de militantes de organizações do movimento social negro.

uma crítica de rejeição das políticas de recorte racial. Apenas frisam o princípio que todos somos iguais, iguais somente formalmente e de que há necessidade de melhoria dos serviços públicos para atender a todos igualmente.

A variedade de perfis profissional e de ocupação dos assinantes dos dois manifestos revela quantos diferentes setores como a academia, entidades não governamentais, núcleos de pesquisas, e a sociedade civil estavam envolvidos na batalha das políticas de recorte racial, como é o caso das cotas e do estatuto. De um lado, encontrava-se um grupo acalorado que usava do discurso de terror acadêmico, nas palavras de Santos (2008), para não haver a possibilidade de aprovação dos Projetos de Leis. Do outro lado, no contra-ataque, um grupo maior, entusiasmado e aflito. Entusiasmado, porque finalmente o país começará a discutir a possibilidade de implantação de políticas para diminuição das desigualdades e de combate às discriminações e preconceitos. Aflito, porque o caminho a percorrer era árduo e as marcas da escravidão permanecem caras para a nação brasileira.

Portanto, mesmo depois da aprovação tanto do Estatuto, em 2010, e da Lei das Cotas, em 2012, permanece no país, e principalmente nas universidades, conflitos dessa natureza. A guerra ainda não acabou! Questiona-se a constitucionalidade dessas políticas, a eficiência e os seus resultados nos dias de hoje.

4 COTISTAS E NÃO COTISTAS DOS CURSOS DE DIREITO E MEDICINA DA UFAL: entre o sistema de cotas e a discriminação

Os sistemas de cotas presentes nas universidades públicas brasileiras têm sido recepcionados de diferentes maneiras, gerando polêmicas e controvérsias sobre a inclusão de estudantes pobres e negros no ensino superior. A dualidade entre prós e contras da política de cotas tem marcado lugar de destaque desde as primeiras experiências de sua implantação no sistema educacional até o presente momento, mesmo passado mais de dez anos de sua vigência no Brasil. Nesse cenário, a Universidade Federal de Alagoas ocupa um lugar significativo, pois faz parte do grupo das primeiras instituições de ensino superior que passaram a elencar critérios de inclusão para ocupação de seu quadro discente⁹⁸, para além da concorrência e participação no vestibular. Desse modo, é interessante analisar quais os efeitos do sistema de cotas não só para a universidade, mas para os estudantes beneficiários dessa política. O que os estudantes cotistas e não cotistas têm a dizer sobre a política de cotas dá forma ao presente capítulo.

Para tanto, objetiva-se fazer uma análise do sistema de cotas da Universidade Federal de Alagoas, existente desde o ano de 2004, a partir do olhar e dizeres de estudantes cotistas e não cotistas dos cursos de Direito e Medicina. Os relatos coletados estão agrupados em três blocos: sobre discriminação, sobre a política de cotas e sobre os cotistas. Na primeira parte desta seção, será apresentado o processo de implantação da política de cotas da UFAL, bem como uma descrição dos estudantes cotistas da instituição a partir de dados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB-UFAL) que variam entre 2005 a 2011, e da pesquisa *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas de Ações Afirmativas para os Cotistas e Africanos da Universidade Federal de Alagoas*⁹⁹.

⁹⁸ Além da origem educacional (ser estudante de escola pública), da questão racial (ser negro), a UFAL foi a única universidade do país a adotar a questão de gênero (ser mulher), como critério de inclusão.

⁹⁹ Esta pesquisa e projeto de extensão (2012-2013) teve por objetivo compreender os efeitos das políticas de ação afirmativa da UFAL para os estudantes cotistas e os africanos a partir de suas narrativas em relação a suas histórias de vidas e suas experiências universitárias, estando vinculada ao Programa de Extensão Universitária da Proex-UFAL. Participei efetivamente como colaborador de todas as atividades desenvolvidas pelo Projeto de extensão, inclusive da pesquisa sob a coordenação de duas Professoras do Centro de Educação, Roseane Maria de Amorin e Andréa Giordanna Araujo da Silva. As graduandas do curso de Pedagogia Priscilla Rafaela, Roseany Pinheiro e Tatiane Hilário de Lira e o graduando do curso de História, Igor Rafael Bispo Santos, colaboraram também com a pesquisa.

No segundo momento, será apresentada a parte metodológica da pesquisa, e a estrutura e organização do campo pesquisado. Os casos e relatos sobre discriminação, as cotas e os cotistas compõem a última parte do capítulo.

4.1 O PAAF e a emergência das cotas na UFAL¹⁰⁰

Após a Conferência de Durban,¹⁰¹ quando discutida e aprovada a implementação da política de cotas nas universidades públicas brasileiras para inserção da população negra no ensino superior, com a finalidade de estreitamento da disparidade educacional entre brancos e negros no país, cada instituição, estadual e federal, elaborou e implantou a sua maneira um sistema de cotas levando em conta a distribuição da população segundo a raça e etnia, como também as suas necessidades locais e a configuração regional. Exemplo disso são os diferentes critérios assumidos pelas universidades para inclusão de grupos antes excluídos de acesso ao ensino superior.

Assim, algumas universidades adotaram critério puramente racial, outras o critério social, já outras somaram as duas questões e definiram critérios sociorraciais. Em um levantamento feito por Daflon, Feres Júnior e Campos (2013), das 70 universidades pesquisadas, 60 atendem alunos egressos da escola pública,¹⁰² 40 adotam o critério racial (beneficiando pretos e pardos), os indígenas compõe o terceiro grupo mais beneficiado alcançando a margem de 51% das universidades e, por fim, outras atendem aos portadores de deficiência, as pessoas de baixa renda, os professores da rede pública de ensino, os quilombolas etc. Dessa maneira, o sistema de cotas brasileiro é marcado pela multiplicidade e variedade, antes da aprovação da Lei 12.711/2012, já que cada universidade definiu diferentes procedimentos de regulação dessa política de inclusão.

Nesse contexto, o Programa de Políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes da Universidade Federal de Alagoas (PAAF) nasce do projeto para implantação do Programa de Ações Afirmativas na UFAL, elaborado em meados de 2003 e apresentado ao Conselho Universitário (CONSUNI) no mesmo ano para apreciação e votação dos conselheiros. O

¹⁰⁰ É pertinente esclarecer que os limites de situar o processo de implantação da política de cotas da UFAL deve-se à escassez de bibliografia sobre o assunto.

¹⁰¹ III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, realizada em Durban, na África do Sul, no ano 2001.

¹⁰² É factível observar que o critério social (atendendo aos estudantes de escolas públicas) e não o racial é o que predomina na promoção da política de cotas nas universidades brasileiras.

projeto nasce da iniciativa do NEAB-UFAL, sendo formado por uma comissão de 14 componentes, divididos entre servidores, professores e uma representação estudantil.¹⁰³

O PAAF então tem por objetivo a redução das desigualdades sociais da população afrodescendente¹⁰⁴ alagoana por meio de ações que assegurem o seu acesso e sua permanência no ensino superior. Ao mesmo tempo visa auxiliar na integração de estudantes negros e de escolas públicas de forma não inferiorizada, na tentativa de superar os mecanismos produtores e reprodutores das desigualdades, promovendo assim, a formação de relações acadêmicas mais dinâmicas que possibilitem a construção de espaços democráticos (UFAL, 2004).

E, para alcance desses objetivos, são definidos quatro subprogramas principais. O primeiro subprograma é denominado “Política de Cotas”. O segundo é composto pelas “Políticas de Acesso e Permanência”. “Políticas Curriculares e de Formação de Professores” compõem o terceiro subprograma. E por fim, o quarto e último é denominado de “Políticas de Produção de Conhecimento” (SANTANA; TAVARES, 2007).

É interessante destacar que o Programa de Políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes da UFAL não está apenas estruturado no sistema de cotas, mas está fundamentado em outras ações que viabilizam uma inclusão com melhor qualidade, por entender que somente a política de acesso não oferece as condições necessárias para a participação e a continuidade do estudante cotista na universidade.

Dessa forma, ao longo da implantação do PAAF, outras ações foram executadas para além da definição de cotas sociorraciais para inclusão da população afrodescendente no ensino superior. No subprojeto Políticas de Acesso e Permanência, já foi executado o Programa Afroatitude (2005-2007) e o vigente Ôde Ayé (surgido em 2009), que destina bolsas para os estudantes cotistas¹⁰⁵. Nas Políticas Curriculares e de Formação de Professores, ocorreu à introdução das seguintes disciplinas: História da África e a Lei 10.639/03 no curso de História; Saúde da População Negra na Faculdade de Medicina; Educação e questão Étnica

¹⁰³ A comissão era formada por: 1- Aloísio Correia de Lima Filho (Téc. em Artes Gráficas), 2-Arlene da Silva Moura Brandão (Assistente Social – PROEST), 3- Clara Suassuna Fernandes (Profa. Assistente – Dept. de História), 4- Heliene Ferreira da Silva (Profa. Adjunto – ADUFAL), 5- Janda Maria Alves de Alencar (Assistente Social – PROEX), 6- José Geraldo da Cruz Gomes Ribeiro (Prof. Auxiliar – PROGRAD), 7- Maria Aparecida Batista de Oliveira (Profa. Adjunto – CHLA), 8- Mario Rufino (Discente – DCE), 9- Moíses de Melo Santana (Prof. Adjunto – Diretor do NEAB), 10- Olival de Gusmão Freitas Júnior (Prof. Adjunto – PROPLAN), 11- Ricardo Sarmento Tenório (Prof. Adjunto – Dept. de Meteorologia), 12- Rosana Maria de Macedo Pereira (Assistente em Administração – NEAB), 13- Ubirajara de Oliveira (Assistente em Administração – NEAB), 14- Zezito Araújo (Prof. Adjunto – Secret. Especial de Defesa e Proteção das Minorias) (UFAL, 2004).

¹⁰⁴ Utilizaremos a denominação afrodescendente para designar a população negra beneficiária pelo sistema de cotas da UFAL, para ser fiel aos termos e denominações trazidas no PAAF.

¹⁰⁵ Também existe o programa PIBIC Ações Afirmativas, com recursos do CNPq, que destina bolsas de pesquisa para os alunos cotistas das instituições de ensino superior.

no curso de Pedagogia; Questão Étnica, a História e o Alimento no curso de Nutrição.¹⁰⁶ Também foram executadas ações de formação da questão étnico-racial por meio de seminários para diretores e coordenadores das escolas da rede pública do estado, realizados na 13ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE) da Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas (SEE-AL) e de atuação junto ao Fórum de Educação nas Formações Continuadas.

Nas ações voltadas para Política de Produção de Conhecimento, encontra-se a publicação da série de livros Kulé Kulé:¹⁰⁷ *Educação e Identidade Negra* (2005); *Visibilidades Negras* (2006); *Afroatitudes* (2007); e *Religiões Afro-Brasileiras* (2008). O primeiro foi organizado pelos professores Ângela Maria Benedita Brito, Moisés de Melo Santana e Rosa Lúcia Correa, enquanto as outras edições organizadas pelos professores Bruno César Cavalcanti, Clara Suassuna Fernandes e Rachel Rocha de Almeida Barros.

No entanto, essas ações para além da implantação das cotas não têm alcançado tamanha significação, uma vez que a comunidade acadêmica e os próprios cotistas as desconhecem como constatou os primeiros resultados da pesquisa e projeto de extensão *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas de Ações Afirmativas para os Cotistas e Africanos da Universidade Federal de Alagoas*. De um total de 173 estudantes que responderam ao questionário, sendo 37 cotistas e 136 não cotistas, apenas uma pequena parte não significativa, se tomado o tamanho da população investigada, afirmou já ter participado de alguma ação (palestra, minicurso ou qualquer outra forma de divulgação) sobre a discussão das cotas na universidade: 90,63% dos estudantes cotistas que responderam ao questionário afirmaram não ter participado de alguma atividade acadêmica em que a questão foi abordada, e apenas 11% dos não cotistas afirmaram ter participado de um momento de formação/informação sobre as cotas, como mostra a tabela abaixo:

¹⁰⁶ Com exceção da disciplina História da África, todas as demais não compõem a parte obrigatória curricular. Contudo, são ofertadas como disciplinas eletivas e o aluno opta ou não por cursá-la. Pode-se constar um problema nesse processo, pois já são escassos os espaços de formação da questão racial na universidade, e quando existentes, são frágeis. Desse modo, há uma dificuldade de aplicabilidade da Lei 10.693/03, já que apenas dois cursos de licenciatura (História e Pedagogia) apresentam um espaço formativo (mesmo que frágil e insuficiente) para os futuros professores da educação básica. Assim, a universidade não atende à Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004, que determina as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana que propõe, de forma geral, o combate à indiferença, à injustiça e à desqualificação a que os negros, os índios e as classes populares são referidos (BRASIL, 2004).

¹⁰⁷ Kulé Kulé em ioruba significa raiz (BRITO; SANTANA; CORREIA, 2005).

Tabela 5 – Estudantes que participaram de algum momento de formação sobre as cotas na universidade

| | Participaram | Nunca Participaram | Total |
|---------------------|--------------|--------------------|------------|
| Cotistas | 6 (9,38%) | 31(90,62%) | 37 (100%) |
| Não Cotistas | 14 (11%) | 122 (89%) | 136 (100%) |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base nos dados da pesquisa *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas de Ações Afirmativas para os Cotistas e Africanos da Universidade Federal de Alagoas* (CEDU-PROEX-UFAL).

Dessa maneira, aos olhos da comunidade acadêmica parece que a universidade apenas executa a política de cotas. O desconhecimento das outras ações desenvolvidas pelo PAAF sob a responsabilidade do NEAB e a ausência de espaços formativos e informativos sobre a questão das políticas afirmativas e das cotas, da questão racial e da diversidade étnico-racial, que deveriam ser promovidos pela universidade,¹⁰⁸ podem ser o ponto inicial para compreender as declarações e relatos dos entrevistados, por vezes inconsistentes e acríticos sobre a temática, já que nem os estudantes cotistas são formados ou informados sobre as questões históricas, sociais, políticas e jurídicas da política da qual estão subsidiados e lhes assegura o direito de acesso à educação superior.

Além da falta de formação e informação sobre o sistema de cotas da universidade e das atividades desenvolvidas pelo PAAF, a falta de maior abrangência de políticas de permanência tem sido apontada pelos cotistas como uma das maiores dificuldades enfrentadas na universidade.

Apenas dois programas de iniciação científica, o extinto Afroatitudo e o vigente Òde Ayé,¹⁰⁹ cumpriram/cumprem esse papel de auxiliar financeiramente os cotistas para que possam custear suas despesas básicas (alimentação, transporte, livros, xerox e etc.) a fim de poderem concluir seus cursos de graduação.

Esses Programas não são só importantes por conceder bolsas aos estudantes, mas também porque possibilitam a formação na pesquisa acadêmica a partir das vivências e experiências desenvolvidas nas atividades de iniciação científica e extensão universitária.

¹⁰⁸ Os estudantes cotistas selecionados pelo Programa Òde Ayé recebem uma capacitação sobre as questões étnico-raciais, políticas públicas e pesquisa participante, como critério obrigatório para participação no referido programa.

¹⁰⁹ O Afroatitudo oferecia cerca de 50 bolsas, e o Òde Ayé oferece atualmente cerca de 30 no valor de R\$ 400,00 (quatrocentos reais). Como política de permanência, é curioso que os programas, o extinto e o atual, não atendem a todos os cotistas ingressantes nos cursos de graduação da universidade. Estes devem se submeter a um edital e concorrer entre si. Portanto, existe uma lacuna na proposição e execução de políticas de permanência, já que a UFAL não oferece as condições necessárias para que todos os alunos cotistas (oriundos de escolas públicas, negros, e em sua maioria de baixa renda) disponham de condições materiais e financeiras para permanecerem na academia, o que pode acarretar no abandono dos seus cursos.

O Afroatitude é lançado oficialmente em dezembro de 2004, e teve vida na UFAL entre 2005 e 2007. Foi um Programa nacional que esteve vinculado ao Ministério da Saúde, por meio do Programa Nacional de DST/AIDS (PN DST/AIDS- MS), ao Ministério da Educação, representado pela Secretária do Ensino Superior (SESU-MEC), como também à Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) e à Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR). O Programa nasceu da preocupação de construção de estratégias de enfrentamento e prevenção da aids e seus efeitos sociais, como a discriminação e o racismo (RISCADO, 2007; TCHAM, 2007):

Tal iniciativa integra um conjunto de medidas governamentais inseridas no processo de implementação de políticas de ação afirmativa voltadas para o combate às desigualdades sócio-raciais, com ênfase na inclusão social da população negra por meio de mecanismos jurídico-legais de garantia de acesso à saúde pública e de qualidade, e à educação, por meio da admissão e permanência de estudantes negros no ensino superior (M. SILVA, 2007, 41).

O Brasil Afroatitude – Programa Integrado de Ações Afirmativas para Negros –¹¹⁰ objetivava atender duas questões principais: as dificuldades enfrentadas pelos alunos negros ingressos pelo sistema de cotas nas universidades,¹¹¹ causadas pela ausência de apoio financeiro; e a iniciativa na produção de conhecimento de estudos da relação entre aids, população negra e racismo, a ser desenvolvida através da concessão de bolsas de iniciação científica para os cotistas (TCHAM, 2007).

O Programa Òde Ayé é uma ação da UFAL e visa atender aos estudantes cotistas, também através da oferta de bolsas de iniciação científica. Quando extinto o Afroatitude, a universidade, dando continuidade à ajuda financeira aos estudantes ingressos pelo sistema de cotas, em parceria com a Pró-Reitoria de Extensão (PROEX) e o NEAB, elabora uma ação, dentro do Programa de Ações Afirmativas, que objetiva a inserção do aluno cotista nas atividades acadêmicas, por meio de atividades de pesquisa e extensão, que esteja relacionado

¹¹⁰ O programa foi desenvolvido com universidades públicas federais e estaduais que adotaram nos seus vestibulares o sistema de cotas para alunos negros. As bolsas deveriam ser destinadas a alunos negros cotistas de graduação e estão condicionadas a inserções desses na discussão/investigação sobre as relações existentes entre a epidemia da aids, o racismo, a vulnerabilidade e os direitos humanos. Os critérios de seleção aplicados pelas universidades deveriam ser a renda (para alunos que ingressaram no I semestre) e histórico escolar para demais alunos. Após processo seletivo, as bolsas deveriam ser distribuídas de acordo com o número de candidatos, e os professores orientadores deveriam abranger atividades de iniciação científica, intervenção comunitária na forma de extensão universitária e atividade de monitoria para desenvolver ações acadêmicas nas disciplinas correspondentes (BRASIL, 2006, p. 14).

¹¹¹ No primeiro ano do Programa, em 2005, dez universidades participaram: Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Minas Gerais (UEMG); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS); Universidade de Brasília (UNB); Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES).

à temática das questões étnico-raciais e do processo de implementação da Lei 10.639/03 nas redes públicas e privadas de ensino do estado. Por outro lado, o programa objetiva contribuir para a formação tanto profissional quanto cidadã dos estudantes participantes.

O principal agente responsável pela implantação do PAAF na UFAL foi o NEAB,¹¹² com a colaboração da Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias (SEDEM/AL). Em 2002, o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros elaborou um documento, fruto de um seminário, solicitando do CONSUNI uma discussão pública que tratasse das políticas de ação afirmativa na educação. Esse fato resulta da participação do Brasil na Conferência de Durban em que as políticas afirmativas foram a principal proposição assumida pelo país como contribuição para a diminuição das desigualdades raciais. A partir desse documento, foi formada uma comissão local¹¹³ a ser responsável pela redação de um projeto de ação, o que resultou na criação do PAAF, para que pudesse ser apreciado, estudado e votado pelos membros do Conselho Universitário (M. H. P. SILVA, 2007).

O PAAF completaria dez anos em 2014, se não fosse substituído pela Lei 12.711/12 que regulamenta a política de cotas nas universidades federais brasileiras. O Programa tem vigência a partir da aprovação (em 12 de abril de 2004) da Resolução nº 33/2003 pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) (SANTANA; TAVARES, 2007). Contudo, o primeiro vestibular para cotistas ocorre em 2004 com a entrada da primeira turma em 2005 em atendimento à Resolução nº 09/2004 que redefine as regras do Processo Seletivo Seriado (PSS)¹¹⁴ para ingresso nos cursos de graduação da universidade,¹¹⁵ a qual determina os seguintes critérios para promoção da política de cotas na UFAL:

[...] uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação para os candidatos que se enquadrarem como pretos ou pardos, ou denominação equivalente, conforme classificação do IBGE e que são oriundos exclusivamente de escolas de ensino médio públicas. O percentual definido será distribuído da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) para as mulheres negras e 40% (quarenta por cento) para homens negros (UFAL, 2004, p. 13).

¹¹² As discussões que antecederam a criação do Paaf/Ufal foram coordenadas pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab/Ufal), através da experiência do Projeto Àfojúbá [significa presença em yorubá], que compunha a Rede de Projetos do Programa Política da Cor no Ensino Superior, do Laboratório de Políticas da Uerj (SANTANA E TAVARES, 2007, p. 239-240).

¹¹³ A Comissão era formada por representantes da Associação dos Docentes da, do Sindicato dos trabalhadores da universidade, do CONSUNI, do Movimento Negro, da Secretaria das Minorias do Estado e de algumas Pró-reitorias.

¹¹⁴ Atualmente a UFAL usa o SISU-ENEM como processo seletivo.

¹¹⁵ Este dispositivo altera a Resolução nº 20/1999-CEPE 24/02/1999.

Assim, o PAAF determina que ingressarão pelas cotas aqueles estudantes oriundos da rede pública de ensino que comprovem terem cursado o ensino médio integralmente e exclusivamente em escolas públicas; que a reserva de 20% das vagas dos cursos de graduação serão distribuídas da seguinte maneira: 60% para mulheres negras, e 40% para homens negros; que é no momento da inscrição do vestibular que os candidatos de acordo com os parâmetros do IBGE se declararão pretos ou pardos para concorrer pelo sistema de cotas.

A UFAL é a única universidade a adotar o recorte de gênero como critério de ingresso no ensino superior por meio da política de cotas. “O recorte de gênero dentro das vagas reservadas foi introduzido no programa a partir da intervenção do Núcleo Temático Mulher e Cidadania na discussão sobre o PAAF – UFAL” (M. H. P. SILVA, 2007, p. 31). Esse fato é relevante na medida em que objetiva sanar as desigualdades de gênero que assola a sociedade brasileira e a alagoana, que insistem historicamente em negar oportunidades sociais e educacionais para as mulheres quando comparadas aos homens.

É pertinente destacar que do mesmo modo do debate nacional sobre as políticas afirmativas, a aprovação do PAAF na UFAL não ocorreu sem controvérsias e polêmicas acerca da questão racial e da reserva de vagas para negros no ensino superior. Para o Professor Moisés, ex-diretor do NEAB, que no período de sua gestão foi a principal figura a desencadear a discussão sobre o PAAF:

O caráter polêmico desse debate tem peso em dois elementos, [...] a desinformação e o racismo que começa a se expressar de forma mais pública; e existe um terceiro elemento, que talvez este seja mais enraizado, é uma ideia de Brasil, que foi concebida no início do século XX, de que nós somos uma democracia das relações raciais, introjetada numa mentalidade de auto-imagem que o brasileiro/a têm, a de que somos um grande país mestiço, e que no Brasil todo mundo é negro, todo mundo é branco, é como se houvesse uma grande diluição dessa situação e dessa origem (M. H. P. SILVA, 2007, p. 29).

Por outro lado, segundo Santana e Tavares (2007, p. 243), “[...] a discussão sobre as cotas raciais tem desempenhado uma função pedagógica e possibilitado uma reeducação sobre as relações étnico-raciais no Brasil”. Contudo, nessas discussões existem outros desafios a serem repensados, como a ideia de nação e de Brasil, e de identidade nacional, para que se possa concebê-la através de outros parâmetros.

Diferentes setores do estado de Alagoas protagonizaram o debate sobre a implantação do Programa de Ações Afirmativas da UFAL, como a própria universidade, a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), o Movimento de Meninos/as de Rua, escolas da rede privada e Sindicatos de várias categorias trabalhistas (M. H. P. SILVA, 2007). Desse modo, o processo

de implantação do PAAF (e o tom polêmico que carregava com a proposição da política de cotas) foi acompanhado por discussões e debates públicos, a partir de seminários, palestras e informações encabeçadas pelo NEAB e pela Comissão responsável pela proposição do programa.

O PAAF não é uma política de governo, nem muito menos de Estado. É um programa que está inserido em um cenário nacional e internacional de lutas e pressões dos Movimentos Negros para a elaboração de políticas públicas afirmativas que objetivem uma melhoria na educação do negro brasileiro, tendo a Conferência de Durban como um marco sintomático para início de execução das ações afirmativas que há anos eram reivindicadas. Portanto, o programa é regido pela autonomia universitária¹¹⁶ e atende aos interesses dos movimentos sociais para geração de oportunidades sociais para a população negra.

4.1.1 Um retrato dos alunos cotistas da UFAL

O ano de 2005 tornou-se um marco para a UFAL, quando recebe pela primeira vez em seu quadro discente, após aprovação em seu processo seletivo seriado, um grupo de alunos que optaram por concorrer pelas vagas nos cursos de graduação por meio das cotas sociorraciais, caracterizando-se em um fato inusitado para a instituição, que ainda se preparava para recebê-los e oferecer apoio institucional que possibilitasse as condições necessárias para garantir a implantação do PAAF, como também o seu financiamento.

Com a instauração do Programa de Ações Afirmativas, a universidade assume um novo perfil de aluno, que se diferencia daqueles que ingressam pelo sistema de ampla concorrência. Com a chegada desse grupo de alunos, a instituição necessita elaborar novos suportes institucionais – como o desenvolvimento de políticas de permanência e inclusão, de assistência estudantil, de formação sobre políticas afirmativas e a questão racial, por exemplo – para atender às novas demandas resultantes da efetivação do programa. Dessa forma, é inegável o quanto o PAAF e a reserva de vagas para estudantes negros de escolas públicas trouxe efeitos significativos para a instituição, solicitando desta novas estratégias políticas, logísticas e pedagógicas para atender ao novo público.

As mudanças advindas com a inserção das ações afirmativas no ensino superior não têm um resultado apenas quantitativo, com o aumento do ingresso de alunos negros e

¹¹⁶ Diferentemente da Lei das Cotas (12.711/2012) que é uma política de governo, mas que também é fruto da luta dos Movimentos Negros e não uma iniciativa do Estado brasileiro.

estudantes de escolas públicas, mas também qualitativo, na medida em que as universidades cumprem o seu papel social de inclusão e atendimento das camadas populares e excluídas do acesso à educação superior, em razão dos processos sociais também gerar oportunidades a partir da condição social e da cor dos sujeitos.

Na Universidade Federal de Alagoas, essas mudanças não são diferentes. Tem ocorrido gradualmente um acréscimo na entrada de estudantes assistidos pelo Programa de Ações Afirmativas ao longo de sua execução, o que significa apontar que quanto maior a entrada maiores oportunidades estão sendo geradas. Na tabela que segue, podemos visualizar o aumento da entrada de alunos cotistas na UFAL:

Tabela 6 – Quantidade de cotistas por ano

| Ano | Cotistas | Porcentagem |
|-------------|-----------------|--------------------|
| 2005 | 189 | 4,71% |
| 2006 | 447 | 11,15% |
| 2007 | 506 | 12,62% |
| 2008 | 541 | 13,49% |
| 2009 | 673 | 16,78% |
| 2010 | 780 | 19,45% |
| 2011 | 814 | 21,80% |

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em dados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFAL)

Entre 2005 a 2011, a instituição totalizou a presença de 4.010 estudantes cotistas distribuídos em seus cursos de graduação. Isto significa que ao longo do período de execução do Programa de Ações Afirmativas mais estudantes de escolas públicas que se declararam pretos ou pardos tiveram a oportunidade de ingressar no ensino superior, os quais dificilmente conseguiriam esse resultado positivo pelo sistema de ampla concorrência.

A partir da política de cotas, esses estudantes têm se deparado com iguais condições de concorrência, isto é, essa política possibilita que aqueles que se encontram nas mesmas circunstâncias sociais possam concorrer entre si. Essa questão é importante pontuar, já que as oportunidades sociais e educacionais são distribuídas de forma desigual, e o pertencimento racial também interfere nesse processo. Por exemplo, há uma diferença entre o estudante da rede particular e o estudante da rede pública de ensino, dado que os primeiros têm maiores chances de provimento de recursos materiais, econômicos e simbólicos (como livros, revistas científica, computadores, acesso à internet e a bibliotecas etc.) que facilita e auxilia no

desenvolvimento dos estudos, como também têm condições para estudar em melhores escolas e cursinhos preparatórios para o vestibular.

É possível que esse aumento gradual do número de estudantes cotistas a ingressarem na universidade revele que tais estudantes tenham tido um maior acesso à informação sobre a “existência” da política de cotas, mas não de sua natureza, funcionamento ou mesmo do que venha a ser a política, em razão de apontarmos anteriormente os dados que traduzem o desconhecimento sobre a matéria – política de cotas – gerada pela falta de formação e informação.

Para sabermos um pouco acerca desse novo grupo de alunos, com o objetivo conhecermos os desejos, ambições e anseios desses sujeitos que são marcados por trajetórias sociais e educacionais com maiores obstáculos, em razão das dificuldades vivenciadas pelo pertencimento a grupos sociais segregados por sua condição social e pela cor, tivemos por relevante elencar os cursos de maior interesse dos alunos cotistas. Assim, verificamos que dentre os cursos mais procurados por esses alunos, aqueles que recebem o maior número de inscrições no vestibular, estão:

Tabela 7 – Cursos mais procurados (2011-2012)

| Cursos | Cotistas inscritos |
|-------------------------------------|---------------------------|
| Serviço Social | 476 |
| Enfermagem | 407 |
| Administração | 329 |
| Pedagogia | 321 |
| Medicina | 307 |
| Direito | 292 |
| Educação Física Licenciatura | 276 |
| Engenharia Civil | 261 |
| Nutrição | 219 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em dados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFAL).

É interessante observar que, diferentemente da concorrência ampla, cursos de alto prestígio como Medicina, Direito e Engenharia, por exemplo, não são os que somam maior número de inscrição, mesmo que estejam localizados no grupo dos cursos mais procurados pelos cotistas. É possível inferir que isso se deve em razão dos cotistas acharem que esses cursos estão distantes de suas realidades e experiências cotidianas.

Como observa Bourdieu (1998), as escolhas e os destinos escolares dos agentes dizem respeito ao sistema de valores internalizados a partir da posição social ocupada pelo grupo familiar. Dessa maneira, são as condições objetivas, a origem social, por exemplo, que determinam as escolhas e aspirações escolares. Nesse sentido, tanto o ethos – os valores que são internalizados pelos agentes, os quais orientam suas ações –, como o capital cultural são importantes para a determinação das condutas escolares e da atitude das famílias diante da escola. Portanto, predomina um sistema de eliminação diferencial, no qual as escolhas e os destinos escolares dependem desse sistema de valores, que tem significados diferentes para grupos sociais diferentes. Consequentemente, há uma eliminação das classes mais desfavorecidas, já que a origem social desempenha um papel importante nesse processo (BOURDIEU; PASSERON, 2009).

Na pesquisa *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas de Ações Afirmativas para os Cotistas e Africanos da Universidade Federal de Alagoas*, foi importante assinalar a cor dos alunos cotistas, para sabermos como se identificam e se essa cor está marcada por uma identidade que carrega traços da cultura negra, uma vez que, para concorrer pelas cotas o aluno deveria se autodeclarar negro (preto ou pardo) para fazer parte do Programa de Ações Afirmativas. Mesmo o questionário sendo aplicado para uma população pequena de estudantes cotistas (por volta de 37 alunos), as informações sobre a cor são expressivas. Quando perguntado qual a sua cor, obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 8 – Cor autodeclarada

| Cor Autodeclarada | Número de Cotistas |
|--------------------------|---------------------------|
| Parda | 15 |
| Negra | 14 |
| Amarela | 3 |
| Branca | 2 |
| Morena | 2 |
| Não declarada | 1 |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor com base nos dados da Pesquisa: *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas de Ações Afirmativas para os Cotistas e Africanos da Universidade Federal de Alagoas* (CEDU-PROEX-UFAL).

As informações em relação à cor dos cotistas é um contrassenso e ultrapassa os critérios determinados pelo PAAF. Primeiro, é curioso que nenhum estudante tenha se declarado preto. Em segundo lugar, existe uma indefinição e uma indiferença entre o pardo e o negro, autodeclarações que mais apareceram nas respostas, pois negro é uma categoria

utilizada pelos Movimentos Negros e pelo IBGE que se refere à soma entre pardos e pretos. Nesse contexto, o que seria o pardo? E o negro? Para, além disso, é curioso que cotistas se autodeclarem amarelos, brancos e morenos. Já que não são negros, estariam gozando de um direito de outro? Por que no momento de inscrição se declararam pardos ou negros e agora assumem outra cor como identificação? São importantes esses questionamentos, sendo necessária uma investigação mais profunda sobre a questão, se não para encontrar respostas, ao menos indícios que possam apontar caminhos, o que não é no momento o objetivo desta dissertação.

Outro dado curioso que não pode passar despercebido refere-se à diferença de ocupação das vagas dos cursos de graduação segundo o sexo. Mesmo a universidade adotando o recorte de gênero no sistema de cotas, o qual oferece um número maior de vagas para as mulheres, os cotistas masculinos são predominantes na composição de diferentes cursos da UFAL, como informa a tabela abaixo:

Tabela 9 – Cotista por curso segundo o sexo (2005-2011)

| Cursos | Cotistas Masculinos | Cotistas Femininas |
|--|----------------------------|---------------------------|
| Agronomia | 70 | 65 |
| Ciência da Computação | 103 | 40 |
| Ciências Contábeis (Noturno) | 15 | 10 |
| Comunicação Social – Jornalismo (Diurno) | 15 | 11 |
| Comunicação Social – Jornalismo (Noturno) | 21 | 14 |
| Educação Física Bacharelado (Noturno)76 | 76 | 41 |
| Educação Física Licenciatura (Diurno) | 99 | 69 |
| Engenharia Ambiental | 27 | 17 |
| Engenharia Civil | 157 | 104 |
| Engenharia da Computação | 43 | 11 |
| Engenharia de Pesca | 17 | 8 |
| Engenharia de Petróleo | 77 | 48 |
| Geografia Licenciatura (Noturno) | 14 | 11 |
| História Licenciatura (Noturno) | 38 | 31 |
| Letras Licenciatura – Francês (Diurno) | 3 | 2 |

| Cursos | Cotistas Masculinos | Cotistas Femininas |
|---|----------------------------|---------------------------|
| Letras Licenciatura – Inglês (Noturno) | 13 | 5 |
| Matemática Licenciatura (Noturno) | 16 | 14 |
| Medicina Veterinária | 40 | 21 |
| Meteorologia (Noturno) | 6 | 1 |
| Música Licenciatura | 15 | 5 |
| Química Licenciatura (Diurno) | 3 | 1 |
| Química Tecnológica e Industrial | 15 | 10 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em dados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFAL).

A predominância masculina em alguns cursos revela o quanto precisamos avançar em políticas e estratégias que possibilitem oportunidades iguais, sem diferenciação de gênero, já que, dados como esses, insistem em apontar que ainda permanece a ocupação desigual de acordo com o gênero, em setores como a educação e o mercado de trabalho, por exemplo.

O recorte de gênero estabelecido na política de cotas da universidade possibilitaria a equiparar o número de entradas por sexo nos cursos. Mulheres declaradas negras oriundas do sistema público de ensino teriam maior possibilidade de ingresso no ensino superior. Mas o resultado permanece alarmante, se observarmos a distância na ocupação por sexo, com desvantagem para as mulheres, em cursos como Ciência da Computação, Educação Física, Engenharia Civil e Engenharia do Petróleo.

Por outro lado, é notável que a partir de toda a polemização e debate em torno das ações afirmativas no ensino superior brasileiro, e quando estas se tornam realidade devido à sua implantação e execução nas universidades, como na UFAL, por exemplo, vai se formando no interior das instituições uma dualidade permanente e múltipla: prós e contras à política de cotas; prós as cotas somente sociais e não as raciais e a categorização de uma nova tipologia de alunos, os cotistas e os não cotistas.

Essa tipologia, mediada pela categorização e o enquadramento dos alunos em dois estratos diferentes, tem-se inclinado para a construção de posicionamentos perigosos, como o da hierarquização entre cotistas e não cotistas, enquadrando-os entre o melhor e o pior, separados por um estrato superior e outro inferior.

Nos últimos anos, vários estudos têm analisado o desempenho dos alunos cotistas em diferentes instituições de ensino superior (BEZERRA; GURGEL, 2011; CARDOSO, 2008; GONÇALVES; CHUEIRI; CHUEIRI, 2008; QUEIROZ; SANTOS, 2006; VELLOSO, 2009). Esses estudos são importantes, porque ao mesmo tempo que possibilitam a produção de

conhecimento acerca do campo das ações afirmativas, também contribuem para afastar os argumentos contrários às políticas de cotas, os quais por vezes não se sustentam.

Em sua dissertação de mestrado, Cardoso (2008, p. 119) aponta que na Universidade de Brasília (UNB) o rendimento nos cursos entre os alunos cotistas e os não cotistas são similares, já que não há de maneira geral diferenças entre esses dois tipos de alunos. Do mesmo modo, não existe comprovação de que quando constatadas pequenas diferenças, estas possam ser explicadas pelo desempenho obtido pelos alunos no vestibular, ou seja, para o autor “o desempenho no vestibular não explica o rendimento no curso”.

Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Gonçalves, Chueiri e Chueiri (2008, p. 2) afirmam que os estudantes egressos da rede pública de ensino que no vestibular ganharam uma bonificação¹¹⁷ tiveram as melhores notas em 31 dos 56 cursos pesquisados. Isto é, na maioria dos cursos, esse grupo de alunos apresenta um maior rendimento quando comparados com os alunos do sistema universal, aqueles que não recebem nenhuma bonificação. Portanto, “após dois anos de um sistema de pontuação extra no vestibular para alunos da rede pública, a Unicamp aumentou o ingresso destes alunos e comprovou que eles têm um rendimento na graduação superior ao de seus colegas de colégios particulares”.

Queiroz e Santos (2006), ao averiguar os dados de 18 cursos com maior disputa no vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), chegam à conclusão que no ano de 2005 os cotistas foram a maioria entre os estudantes que obtiveram uma média entre 5,1 e 10,0 em 11 cursos do total investigado, isto é, os estudantes cotistas compôs o grupo de alunos com igual ou melhor rendimento ao dos não cotistas. Os autores também apontam que não houve grandes distâncias de desempenho de estudantes cotistas e não cotistas nos vestibulares de 2005 e 2006:

As informações sobre o desempenho de estudantes cotistas e não-cotistas, nos dois vestibulares com o sistema de cotas, mostram que a distância entre as médias de desempenho dos dois grupos é pouco significativa, na maioria dos cursos considerados de elevado prestígio social [...] (QUEIROZ; SANTOS, 2006, p. 731).

Ao contrário das críticas dos anticotas, os estudantes oriundos do sistema de reserva de vagas têm obtido desempenhos iguais ou superiores aos demais estudantes, como comprova Bezerra e Gurgel (2001, p. 1) em um estudo do sistema de cotas da UERJ: “os resultados

¹¹⁷ Na UNICAMP, não existe política de cotas, mas sim, uma bonificação (pontos adicionais na nota final do vestibular) para alunos oriundos da escola pública e autodeclarados pretos, pardos e indígenas.

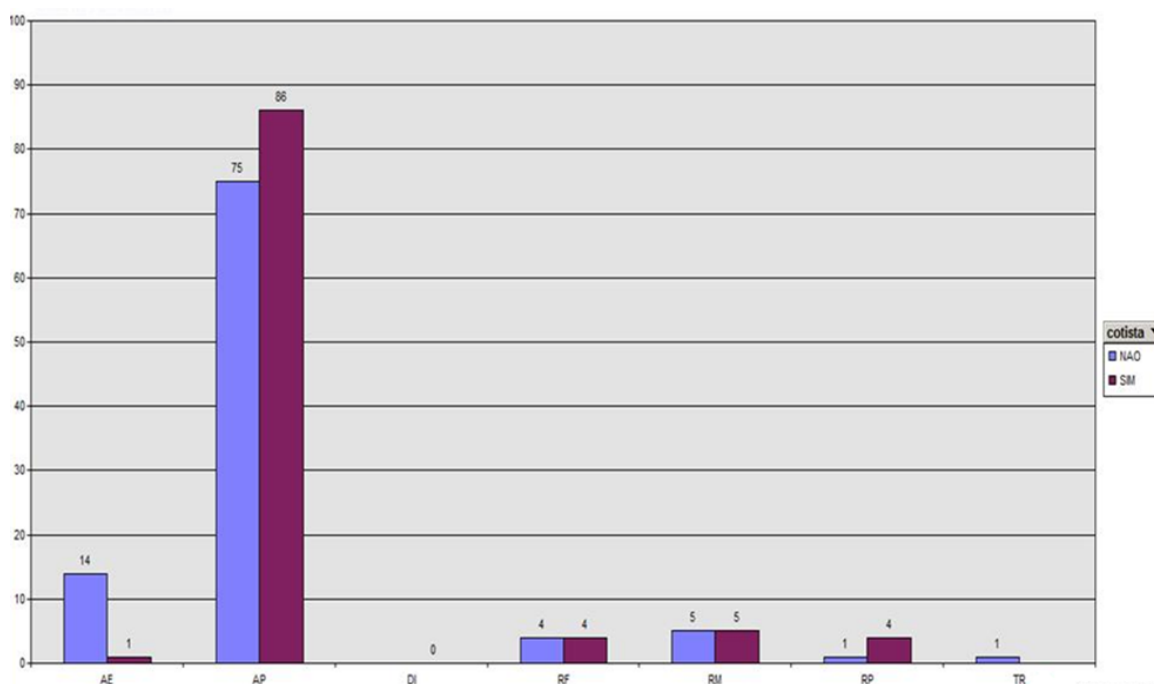
indicam que o desempenho dos cotistas nos cursos estudados é semelhante ao dos alunos que entraram pelo sistema universal, nos exercícios de 2005 e 2006”.

Os opositoristas das cotas têm por vezes levantado argumentos de teor ideológico ou mesmo opinativo de cunho discriminatório, para frear o sistema de cotas. É comum os posicionamentos contrários que afirmam que os alunos cotistas não têm uma preparação suficiente para atender às exigências comuns de cursos mais elitistas e seletivos, já que “faltariam recursos para esses alunos comprarem os livros e equipamentos necessários” (DALLABONA; SCHIEFLER FILHO, 2011).

No entanto, os dados caminham na contramão desses argumentos, mostrando que os cotistas têm obtido bons desempenhos, pois as cotas não podem ser um critério taxativo na avaliação do rendimento do aluno.

Na UFAL, os cotistas apresentam resultados próximos ou semelhantes, sem grandes distâncias em comparação com os demais estudantes, como comprova o gráfico 1. Os dados apresentados abaixo estão organizados a partir dos seguintes conceitos: Aproveitamento por Estudo (AE) – equivale a dispensa de alguma disciplina já cursada, podendo ser denominado também de aproveitamento de créditos; Aprovado (AP); Desistente (DI); Reprovado por falta (RF); Reprovado por média (RM); Reprovado sem prova final ou abandono (RP); e Trancamento de disciplina (TR).

Gráfico 1 – Conceito por área (%)
Rendimento dos cotistas na área da Saúde (2005-2011)

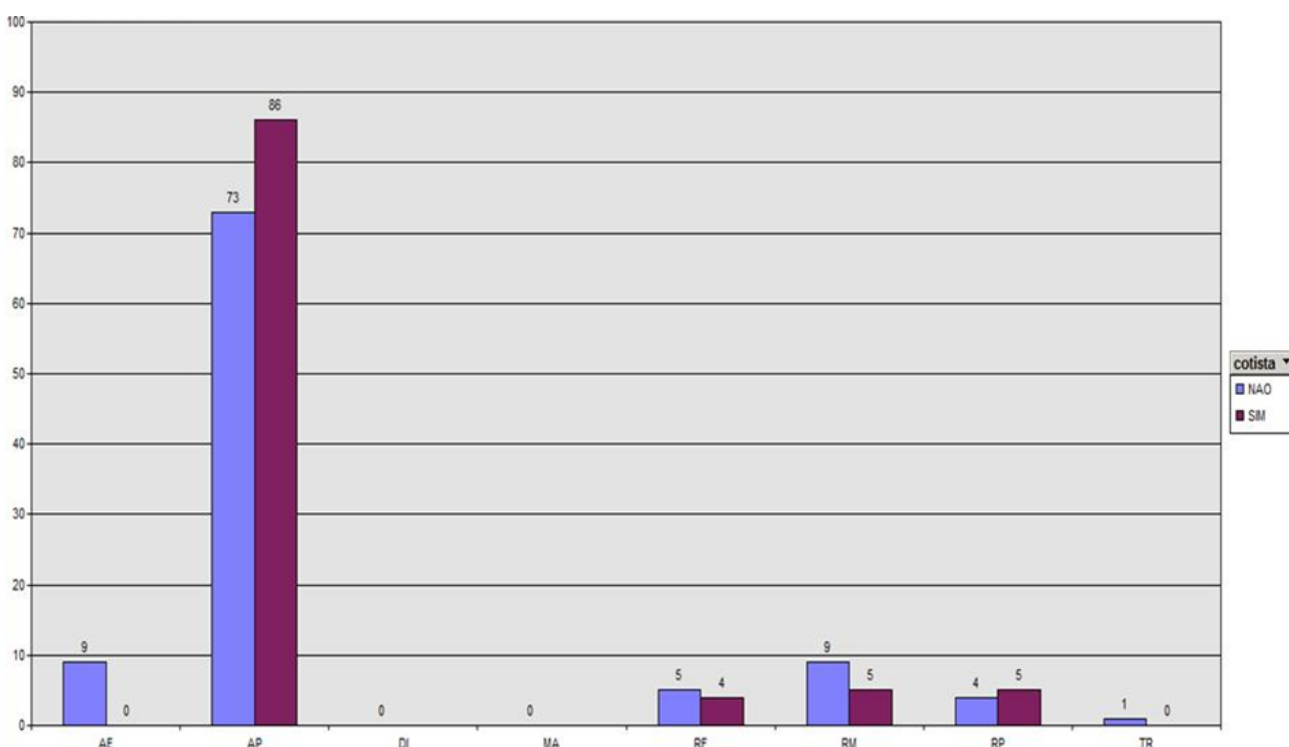


Fonte: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFAL).

Nos cursos da área da Saúde, os cotistas têm obtido um número maior de aprovação nas disciplinas (86%), do mesmo modo que têm almejado resultados negativos iguais aos não cotistas quando se trata de reprovações por falta e média (uma variação entre 4% a 5%). Portanto, cotistas e não cotistas têm alcançado rendimentos similares.

Nos cursos de Humanidades, os dados são mais positivos. Percebe-se que não há disparidades entre o rendimento de alunos cotistas e não cotistas. Os primeiros têm um número maior de aprovação (86%) e uma pequena diferença afirmativa quando analisada as reprovações por falta e por média (entre 4% a 5%). É interessante observar que nenhum aluno cotista trancou alguma disciplina como na área da Saúde.

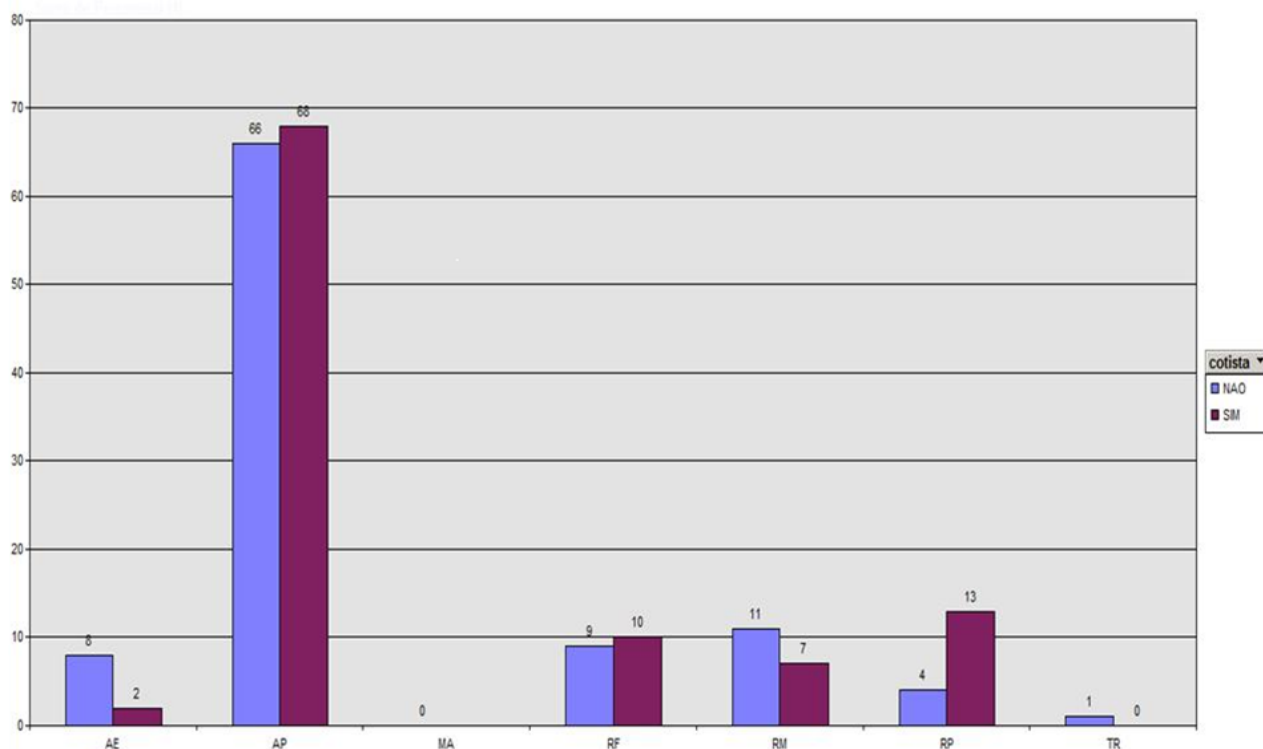
Gráfico 2 - Conceito por área (%)
Rendimento dos cotistas na área de Humanas (2005-2011)



Fonte: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFAL).

Quando se trata da área de Exatas, nota-se uma pequena diferença dos números, mas que expressam as dificuldades enfrentadas pelos alunos de escolas públicas quando precisam usar os conhecimentos matemáticos nas disciplinas dos cursos dessa área. Os cotistas são os mais reprovados por falta (cerca de 10% do total) e por abandono ou sem prova final (um total de 13%). Essas dificuldades revelam a fragilidade da escola pública em relação às disciplinas como matemática, física e química.

Gráfico 3 - Conceito por área (%)
Rendimento dos cotistas na área de Exatas (2005-2011)



Fonte: Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB/UFAL).

Assim, os dados da UFAL e os resultados dos estudos sobre o rendimento dos cotistas na UNB, UNICAMP, UFBA e UERJ contrariam os posicionamentos e expectativas daqueles críticos à execução da política de cotas no ensino superior brasileiro, já que, hipoteticamente, sem sustentação alguma, acreditam que haveria uma desqualificação das universidades com a perda da qualidade quanto à questão do ensino, causada pela entrada de estudantes que não teriam a competência suficiente para ocupar os bancos universitários. Essas pesquisas acadêmicas apontam indicadores animadores e mostram os resultados e o impacto da política de reserva de vagas nas universidades. Desse modo, supera o pessimismo e a tentativa de retenção de implantação dessa política, como também coloca em questionamento a ideia de mérito acadêmico, tão propalada pelos críticos, uma vez que os estudantes têm alcançado rendimentos positivos.

Percebe-se o quanto a política de cotas, desde o sua gênese, está marcada por um interrogatório contínuo, na medida em que é necessário atestar a todos a viabilidade e necessidade de sua existência, o que traz efeitos perversos para os estudantes cotistas, em razão de precisarem mostrar que são merecedores das vagas conquistadas, através da obtenção

de boas notas que lhes dá o título de bons alunos, rebatendo com isso a tipologia e categorização cotistas/inferiores e não cotistas/superiores.

4.2 Um olhar sobre o campo da pesquisa: aspectos metodológicos

A pesquisa a qual dá forma a presente dissertação está inserida num campo ou numa realidade permeada por tensões e polêmicas que marca a sociedade brasileira há muito tempo. A relação entre raça e educação compõe duas esferas, cuja produção de material empírico e analítico exige do pesquisador um comportamento mais atento, para apreensão em sua melhor forma dos dados e informações necessários para a descrição e a compreensão do fenômeno estudado.

No campo da relação entre raça e educação ou da educação das relações étnico-raciais, como comumente costuma-se denominar, está em jogo o modo de construção das relações e interações interpessoais mediadas pela cor ou raça dos sujeitos em um dado local, aqui particularmente as instituições educacionais como a universidade.

É nesse cenário que se investiga como uma política implantada numa instituição educacional de nível superior causa uma mudança substancial em sua estrutura, principalmente na convivência diária entre os que fazem parte da instituição. A política de cotas, desse modo, passou a ser um critério avaliativo/determinante entre os sujeitos, que passaram a produzir conhecimentos novos a partir da matéria e a vivenciar novas práticas.

Para investigação de uma política pública, como a política de cotas, não do ponto de vista avaliativo, mas de seus efeitos e impactos para a instituição e seus beneficiários, é imprescindível que o pesquisador fique atento aos métodos e técnicas de coleta de dados que mais se ajustam para o desenvolvimento da atividade da pesquisa científica, já que tomar a política de cotas como objeto de estudo relacionado com a questão racial requer uma imersão no mundo de valores tão caros à sociedade brasileira, como a exclusão, os estereótipos, a discriminação, o preconceito, a hierarquização dos grupos sociais, a geração de oportunidades educacionais e o reconhecimento de direitos das minorias etc.

Para fins desta pesquisa, elencamos como técnicas de coleta de dados e informações a pesquisa bibliográfica, a análise documental e a entrevista semiestruturada.

Na primeira etapa, a pesquisa bibliográfica, foi feito um levantamento de informações sobre a questão racial e da política de cotas, em periódicos científicos, dissertações de mestrado e teses de doutorado (disponível no Portal de Periódicos da CAPES) e livros

publicados sobre a questão, com a finalidade de apresentar uma revisão da literatura, como feito nos primeiros capítulos desta dissertação.

A consulta ao banco de teses do Portal de Periódicos da Capes ocorreu entre novembro de 2012 a janeiro de 2013. A palavra-chave de busca no endereço eletrônico do Portal de Periódicos foi “política de cotas”. E os trabalhos, entre dissertações e teses, foram publicados entre 2004 a 2012. No total, 63 trabalhos foram listados¹¹⁸.

Depois de catalogados todos os trabalhos, especificando o título, autor, e a área do Programa de Pós-graduação, outro critério de recorte foi utilizado. Somente os trabalhos dos Programas de Pós-Graduação em Educação seriam úteis para esta pesquisa. No entanto, 22 trabalhos, entre dissertações e teses, eram oriundos dos Programas em Educação. Como o número era alto, outro critério de recorte foi utilizado. A partir da consulta dos títulos e resumos dos 22 trabalhos, foram selecionados aqueles que mais se aproximavam com esta pesquisa. Por fim, apenas 7 trabalhos (FERREIRA, 2009; M. GUIMARÃES, 2006; CRUZ, 2009; MELO, 2011; NORÕES, 2011; REIS, 2008; SILVA, 2010) foram lidos e fichados, para situar o debate atual sobre as cotas, os principais referenciais teóricos usados nas pesquisas e as metodologias empregadas.

No entanto, a busca pelo Portal de Período não permitiu chegar a todos os trabalhos sobre a política de cotas. Acredita-se que o número ultrapasse os 63 coletados, em razão que nem toda dissertação ou tese é depositada nesse banco de dados.

Essa etapa da pesquisa foi importante, pois o levantamento do que tem sido produzido sobre a questão investigada permitiu elaborar de forma mais precisa os pressupostos da pesquisa e a situar o objeto de investigação concatenado com os objetivos e a metodologia empregada.

A análise documental compõe a segunda etapa metodológica. O principal documento consultado foi o projeto do Programa de Políticas de Ação Afirmativa para Afrodescendentes da Universidade Federal de Alagoas (PAAF). Por meio da consulta desse documento institucional, foi possível descrever e retratar o processo de implantação e execução da política afirmativa na universidade, destacando os agentes e os diferentes interesses envolvidos na questão. Outros documentos como as Resoluções nº 33/2003 e nº 04/2004 também contribuíram para a matéria.

Por último, foi utilizada a entrevista semiestruturada. Os estudantes dos cursos de Direito e Medicina da UFAL foram os sujeitos escolhidos para a execução das entrevistas.

¹¹⁸ No capítulo 2, foi discutida de forma mais detalhada esse levantamento.

Contudo, foram organizados em dois grupos: os estudantes cotistas e os estudantes não cotistas. A justificativa para a inclusão dos estudantes não cotistas na amostra dá-se em razão de que não seria interessante apenas ouvir os estudantes assistidos pela política de cotas para entender seus efeitos e impactos na universidade, mas também aqueles estudantes que passaram também a conviver com a política de forma indireta, pois isso pode trazer consequências diretas no seu cotidiano acadêmico, a depender do posicionamento que assuma diante da implantação dessa política na universidade. A tabela 12 informa a quantidade de entrevistas realizadas por curso.

Tabela 10 – Quantidade de entrevistas por curso

| | Direito | Medicina | Total |
|---------------------|---------|----------|-------|
| Cotistas | 2 | 2 | 4 |
| Não Cotistas | 2 | 2 | 4 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Assim sendo, as entrevistas foram realizadas com 8 estudantes, divididos entre cotistas e não cotistas, dos dois cursos. A escolha desses cursos não foi por acaso. O propósito foi investigar os efeitos da política de cotas nos cursos que acumulam maiores prestígios social e acadêmico, os quais recebem maior número de inscrição no vestibular na ampla concorrência.

A pesquisa não tem por interesse somar um número maior de entrevistas, pois a quantidade de entrevistados não é um dado importante para atender aos objetivos desta dissertação. A preocupação estava mais voltada em definir uma quantidade de entrevistas que pudessem ser executadas, administradas, transcritas e interpretadas no tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, a escrita e a entrega da dissertação. Ao mesmo tempo, a definição dessa quantidade deve ter significância em relação ao objeto em estudo a partir dos casos selecionados. Para Flick (2009, p. 47),

[...] os pesquisadores qualitativos estão interessados nas pessoas que estão “realmente” envolvidas e têm experiência com a questão em estudo. Portanto, estamos em busca de casos fundamentais em função da experiência, do conhecimento, da prática, etc., que queremos estudar. Assim, a amostra deve ser representativa, não no sentido estatístico ou por representar a realidade em uma população básica; nossos casos devem ser capazes de representar a relevância do fenômeno que queremos estudar em termos de experiência e envolvimento dos participantes de nossa pesquisa com esses fenômenos.

Inicialmente, estavam previstas 10 entrevistas, mas com a ida ao campo e com a execução das mesmas, foram encontradas várias dificuldades (que serão relatadas mais

adiante). Nesse sentido, parte-se da ideia de estrutura das amostras mencionada por Flick (2004, p. 76), que afirma que “[...] os critérios são abstratos na medida em que partem de uma ideia de tipicidade e distribuição do objeto pesquisado”. Esses critérios são abstratos, já que foram desenvolvidos de forma independente do material analisado e mesmo antes da sua coleta.

Por consequência, a seleção da amostra tinha por preocupação em representar o campo em sua diversidade, isto é, o objetivo era de atingir não o campo em sua totalidade, mas a maior dimensão possível, a partir de critérios formais antecipadamente estabelecidos. Para Flick (2009, p. 44), nas amostragens formais, “[...] o número de casos (ou de entrevistados) é definido de antemão, incluindo-se uma distribuição em relação a determinadas características”. Os critérios então previamente definidos para esta pesquisa foram: a participação de estudantes do sexo masculino e feminino, devendo ser cotistas e não cotistas; esses estudantes deveriam ter ingressado na universidade entre 2009 a 2012¹¹⁹; poderiam ser dos cursos diurno ou noturno, mas esse critério apenas teria validade para o curso de Direito, que também funciona no período da noite na UFAL, visto que o curso de Medicina funciona em tempo integral (manhã e tarde); e uma faixa etária aleatória.

Como visto anteriormente, o curso de Medicina não está no topo da lista dos cursos mais concorridos entre os cotistas, apesar de estar entre os 9 que recebem maior número de inscrição. Entre outras razões, isso possivelmente se deve à relação tempo-custo-investimento: por ser um curso que funciona em tempo integral, há dificuldade para o aluno desenvolver uma atividade remunerada; e por demandar maiores custos e investimentos, já que tem duração de seis anos.

O roteiro de entrevista foi organizado em quatro blocos principais: 1- dados gerais e pessoais; 2- discriminação; 3- política de cotas; 4- cotistas. O bloco 1 tinha por finalidade coletar informações sobre o perfil do entrevistado (idade, cor, sexo, estado civil), a escolaridade dos pais e membros da família, os motivos que levaram a escolha do curso (do entrevistado), e por fim, a condição socioeconômica.

No segundo bloco, o objetivo era conhecer o que os entrevistados sabiam sobre discriminação. Se já tinham sido vítimas de discriminação, se já haviam discriminado alguém e se em algum momento já tinham presenciado algum tipo de discriminação na universidade.

¹¹⁹ Esse recorte da pesquisa ocorre por duas razões: primeiro, pela dificuldade de encontrar os estudantes de anos anteriores a 2009 na universidade, já que muitos já concluíram seus cursos ou estão no término, assim não estão com frequência na instituição; Segundo, que 2012 é o último ano de funcionamento do PAAF em razão da aprovação da Lei das Cotas (12.711/12).

Entrar no universo da discriminação foi importante para que os estudantes pudessem relacionar com a questão da política de cotas, se a política de cotas causaria/resultaria situações de discriminação.

No terceiro bloco, os estudantes deveriam relatar o que conhecem sobre a política de cotas e seu posicionamento em relação à política. E, por último, os estudantes deveriam fazer uma avaliação da presença do aluno cotista na universidade.

As entrevistas foram gravadas com a autorização dos estudantes, sendo realizadas a partir desse roteiro, tendo em média entre 45 a 60 minutos. A partir das 8 entrevistas realizadas, foi coletado um bom material rico em informações para análise.

4.2.1 A escolha dos cursos

Os cursos de Direito e Medicina têm longa tradição na Universidade Federal de Alagoas. O curso de Direito foi fundado em fevereiro de 1933, enquanto o de Medicina em janeiro de 1951. São considerados cursos de elevado prestígio social e acadêmico com difícil acesso, por sua alta concorrência no vestibular, composto por estudantes de classe média ou alta, de perfis elitistas, os quais exigem dos seus candidatos um melhor preparo e recursos sociais e econômicos para poderem entrar no processo de competição para ocupação de uma vaga. Nesse sentido, predomina uma seletividade para o ingresso nesses cursos, como relata Vargas (2010, p. 114),

Na verdade é desde o vestibular, momento de aproximação do estudante com a instituição, que se pode perceber o grau de seletividade prévio, observando-se grande concentração de candidatos de alto poder aquisitivo em cursos de elevado prestígio social, para os quais são selecionados os que obtêm rendimento excelente nas provas. Em oposição, observa-se também a preferência dos concorrentes da classe média baixa por cursos de baixo prestígio social, nos quais pode-se obter a vaga com desempenho mediano.

Direito e Medicina são cursos de formação de profissionais imperiais. Para Vargas (2010, p. 107), esses cursos “historicamente produziram práticas monopolísticas que reforçaram suas posições de prestígio e estabeleceram barreiras frente às demais profissões”. A busca pela aquisição do status de “doutor” coloca Direito e Medicina, como o de Engenharia também, em posições de destaque nos *rankings* de hierarquias que são formados na academia e na sociedade.

Uma constatação também importante, além da dificuldade de inclusão de sujeitos com uma condição socioeconômica mais baixa, é a pequena parcela de negros nos cursos de elevado prestígio social,

Mais recentemente, relatórios do ENADE de 2006 davam conta de que nos cursos de Formação de Professores aparece a maior proporção de alunos negros e com a menor renda, em oposição às engenharias e aos cursos da área médica, que apresentaram a menor presença de estudantes pobres e não brancos (VARGAS, 2010, p. 114).

De maneira geral, os motivos apresentados foram as razões da escolha dos cursos de Direito e Medicina para a realização do trabalho de campo. Para tanto, é relevante compreender a interferência da política de cotas nesses cursos, a partir do rompimento da manutenção do perfil de estudante, de estrato socioeconômico mais elevado e de cor branca, com a inclusão de estudantes autodeclarados negros e oriundos das classes mais populares.

4.2.1.1 Os cursos de Direito e Medicina da UFAL

O ensino superior em Alagoas tem início com o surgimento da Faculdade Livre de Direito, em 25 de fevereiro de 1933, que anos mais tarde passa a ser denominada Faculdade de Direito. Em janeiro de 1951, surge outra instituição de ensino, a Faculdade de Medicina, e a Faculdade de Filosofia no ano seguinte, em janeiro de 1952. Em janeiro de 1954, surge a Faculdade de Economia; em maio de 1955, a Faculdade de Engenharia; e a Faculdade de Odontologia, em abril de 1957. Todas essas instituições, em 1961, são aglomeradas para a fundação da Universidade Federal de Alagoas, o que dá início a um novo contexto na educação superior no estado (UFAL, 2004).

Direito e Medicina, ao lado de outros cursos mencionados acima, são os cursos fundadores da principal instituição de ensino superior de Alagoas, que por força do Decreto Federal nº 50.673, de maio de 1961, aprovou o estatuto dessa universidade. Vale ressaltar que também a UFAL é a única instituição federal do estado.

Direito e Medicina, além de serem os primeiros cursos de ensino superior de Alagoas, são cursos públicos e gratuitos que atendem estudantes da capital e do interior e de estados vizinhos.

O Curso de Direito da UFAL tem reconhecimento a partir do Decreto n.º 8.921, de 4 de março de 1942. Atualmente, oferta 150 vagas por ano e funciona nos turnos diurno e noturno, com duração entre 10 a 16 semestres letivos, perfazendo carga horária total de 3.840

horas. A finalidade do curso é “formar bacharéis em Direito, com habilitação para o exercício das profissões jurídicas, aptos para aplicação e desenvolvimento do Direito ante a sociedade em mudanças” (UFAL, 2006, p. 3).

Os bacharéis em Direito são habilitados a atuar em diferentes campos profissionais, a partir de uma formação pedagógica que desenvolva as habilidades que estejam relacionadas às exigências da Comissão de Direito do Exame Nacional dos Cursos. Desse modo, podem atuar na,

Advocacia forense; Consultoria, Assessoria e Direção Jurídicas, Magistratura; Ministério Público da União e dos Estados; Defensoria Pública; Advocacia da União, dos estados e municípios; Magistério Jurídico; Carreiras Públicas cujo requisito seja o bacharelado em Direito e outras atividades correlatas (UFAL, 2006, p. 3).

A partir de 2005, estudantes das camadas populares,¹²⁰ oriundos de escolas públicas e que se declararam negros, têm a oportunidade de ingresso no curso de Direito por meio da política de cotas da UFAL. Entre os anos de 2005 a 2006, há um aumento significativo do ingresso de estudantes cotistas, mas nos anos seguintes há uma variação entre 1 a 2 entradas para mais ou para menos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 11 – Estudantes cotistas por ano de ingresso no curso de Direito

| Ano de ingresso | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Quantidade de cotistas | 17 | 30 | 30 | 29 | 31 | 31 | 29 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em dados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

O curso de Medicina da UFAL é reconhecido a partir do Decreto n.º 34.394, de 27 de outubro de 1953. Possui atualmente uma oferta de 80 vagas por ano e funciona de forma integral no turno diurno. O curso tem uma duração entre 6 a 9 anos, perfazendo uma carga horária de 9.544 horas. De acordo com o Projeto Pedagógico do curso, a graduação em Medicina,

tem como perfil do formando egresso/profissional o médico, com formação generalista, humanista, crítica e reflexiva, capacitado a atuar,

¹²⁰ Esta questão será problematizada na análise das entrevistas, pois, como alguns estudantes informam, nem sempre o estudante cotista do curso de Direito e Medicina da UFAL, é oriundo das camadas populares.

pautado em princípios éticos, no processo de saúde-doença em seus diferentes níveis de atenção, com ações de promoção, prevenção, recuperação e reabilitação à saúde, na perspectiva da integralidade da assistência, com senso de responsabilidade social e compromisso com a cidadania, como promotor da saúde integral do ser humano (UFAL, 2006, p. 5).

Os bacharéis em Medicina da Universidade Federal de Alagoas poderão atuar nos Sistemas de Saúde pública e privada. São capacitados para desenvolver as seguintes competências e habilidades:¹²¹

- I – promover estilos de vida saudáveis, conciliando as necessidades tanto dos seus clientes/pacientes quanto às de sua comunidade, atuando como agente de transformação social;
- II - atuar nos diferentes níveis de atendimento à saúde, com ênfase nos atendimentos primário e secundário;
- III - comunicar-se adequadamente com os colegas de trabalho, os pacientes e seus familiares;
- IV - informar e educar seus pacientes, familiares e comunidade em relação à promoção da saúde, prevenção, tratamento e reabilitação das doenças, usando técnicas apropriadas de comunicação;
- V - realizar com proficiência a anamnese e a consequente construção da história clínica, bem como dominar a arte e a técnica do exame físico; (UFAL, 2006, p. 18).

Com a implantação do sistema de cotas da UFAL, estudantes de escolas públicas e autodeclarados negros têm uma maior oportunidade de ingressar no curso de Medicina. No primeiro ano de vigência das cotas, como no curso de Direito, há um ingresso tímido de estudantes cotistas, quando comparado com os anos seguintes. De 2006 a 2011, há uma variação entre 1 e 2 entradas para mais ou para menos na inclusão de estudantes assistidos pelo Programa de Ações Afirmativas da universidade. A tabela 14 informa o progresso da entrada de cotistas ao longo de sua execução:

Tabela 12 – Estudantes cotistas por ano de ingresso no curso de Medicina

| Ano de ingresso | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 |
|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Quantidade de cotistas | 11 | 18 | 16 | 18 | 16 | 17 | 16 |

Fonte: tabela elaborada pelo autor com base em dados do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros.

¹²¹ Das 22 competências e habilidades, apresentamos apenas 5. Para saber mais, consultar o Projeto Pedagógico do curso (UFAL, 2006).

O curso de Direito tem um número maior no ingresso de estudantes cotistas quando comparado com o Curso de Medicina. Isso se deve, é claro, a diferença da oferta de vagas dos dois cursos, visto que Direito oferta quase o dobro de vagas em relação ao de Medicina. No entanto, os números do ingresso de cotistas nos dois cursos são significativos quando se faz uma análise a partir da categoria de inclusão, na medida em que as cotas permitem e oportunizam a entrada de estudantes de perfil diferenciado.

4.2.2 Os sujeitos da pesquisa

Como assinalado anteriormente, esta pesquisa tem a Universidade Federal de Alagoas como campo de investigação, e os cursos de Direito e Medicina da instituição como “lugares” de desenvolvimento da pesquisa de campo na coleta de dados e informações sobre o objeto investigado.

Os sujeitos entrevistados são estudantes cotistas e não cotistas dos dois cursos. A escolha de entrevistar estudantes como fonte de coleta de dados está de acordo com o objetivo da pesquisa em analisar os efeitos da política de cotas para os estudantes assistidos por ela,¹²² que também, em certa medida, produz efeitos ou resultados para os estudantes não cotistas. Ou seja, a implantação da política de cotas na UFAL tem provocado mudanças substantivas, em geral, para os estudantes da instituição.

Nesse sentido, entende-se que os estudantes são os sujeitos que podem contribuir para a pesquisa, na medida em que estão envolvidos com o fenômeno investigado, ao mesmo tempo que são a melhor fonte de envolvimento e conhecimento sobre o fenômeno. Assim, a escolha dos participantes é intencional, pois “na essência isso significa que a amostra é selecionada levando-se em consideração as pessoas que podem efetivamente contribuir para o estudo” (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 174).

A seleção da amostra teve por objetivo uma aproximação da diversidade da população total investigada. O primeiro passo foi buscar estudantes com perfis variados no que se refere à idade e sexo,¹²³ visando atender “à *variação máxima* na amostra. Isso significa que se tenta integrar apenas alguns casos, mas que são os mais distintos, para expor a gama de variação e a

¹²² A escolha em entrevistar também os alunos não cotistas, deu-se em razão de captar ou identificar esses efeitos ou impactos a partir dos relatos e dizeres dos estudantes que passaram também a conviver/relacionar com a política.

¹²³ As outras variáveis como raça, estado civil, se tem filhos, se fez curso pré-vestibular, se trabalha ou não, escolaridade dos pais, se tem irmãos e renda familiar, não podiam ser critérios de inclusão ou exclusão da amostra, já que essas informações só são possíveis no momento de execução das entrevistas.

diferenciação no campo” (FLICK, 2009, p. 46) [grifo do autor]. O que não quer dizer que os dados podem ser generalizados, uma vez que se utiliza aqui como método de análise os dizeres e relatos dos estudantes entrevistados.

A primeira parte a ser tratada nesta seção corresponde aos dados gerais e pessoais dos estudantes não cotistas (NC) e dos estudantes cotistas (C)¹²⁴ dos cursos de Direito e Medicina da UFAL, dividida em dois momentos: 1- dados de identificação dos participantes da pesquisa; 2- dados que se refere à questão socioeconômica e da escolaridade familiar.

A partir desses dados, foi possível compor um perfil dos estudantes participantes da pesquisa. O perfil além de contribuir para a identificação dos sujeitos, também auxilia no tipo de compreensão e de comportamento em relação à discriminação, a política de cotas e os cotistas que estes passam a assumir, como será tratado e analisado na última seção deste capítulo.

A análise dos dados gerais e pessoais dos estudantes não cotistas apresenta os seguintes resultados:

Tabela 13 – Identificação dos estudantes não cotistas (NC)

| | Idade | Cor/raça | Sexo | Estado Civil | Filhos | Curso | Fez cursinho pré-vestibular |
|----------------------|--------------|-----------------|-------------|---------------------|---------------|--------------|------------------------------------|
| Estudante 1NC | 19 | Branca | Masculino | Solteiro | Não | Direito | Sim |
| Estudante 2NC | 21 | Parda | Masculino | Solteiro | Não | Direito | Não |
| Estudante 3NC | 23 | Preta | Feminino | Solteira | Não | Medicina | Sim |
| Estudante 4NC | 24 | Parda | Masculino | Solteiro | Não | Medicina | Sim |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

A idade varia entre os estudantes cotistas (entre 19 a 24 anos de idade). Dos quatro entrevistados, três são do sexo masculino e um do sexo feminino. No que se refere à autoidentificação quanto à cor ou raça, dois dos estudantes não cotistas se declararam pardos,

¹²⁴ Será mantido em sigilo os nomes dos entrevistados. Para tanto, serão identificados como estudante 1 NC, 2NC, 3NC e 4NC, para os não cotistas, e estudante 1C, 2C, 3C e 4C, para os estudantes cotistas.

um branco e uma única estudante se declarou preta. Esse dado chama a atenção pela baixa participação de estudante “preto” nos cursos investigados, conforme será apresentado adiante nos relatos dos entrevistados. No entanto, com a implantação da política de cotas na universidade, cria-se uma expectativa de maior inclusão de estudantes negros (pretos e pardos), o que não é o caso aqui, já que a estudante declarada “preta” faz parte do grupo dos estudantes não assistidos pelo Programa de Ações Afirmativas. Por fim, todos os entrevistados são solteiros, não possui filhos e apenas um dos quatro não fez cursinho pré-vestibular para ingresso na universidade.

Com relação aos estudantes cotistas, também há uma variação de idade, entre 19 a 30 anos. Em relação ao sexo, a questão inverte-se, isto é, dos quatro entrevistados, três são do sexo feminino e um do sexo masculino. Quanto à questão da cor ou raça, duas estudantes se autodeclararam negras, e os outros dois se declararam pardos. É importante destacar que, diferentemente dos dados apresentados pela pesquisa *As Narrativas de Si e os Efeitos das Políticas de Ações Afirmativas para os Cotistas e Africanos da Universidade Federal de Alagoas*, nenhum cotista assumiu uma identificação oposta ao que determina o PAAF,¹²⁵ isto é, o estudante para concorrer pelo sistema de cotas deve declarar-se preto ou pardo.

Mas, também é curioso apontar, que há uma inconsistência quanto ao que venha ser categoria “negro” como sistema de classificação, conforme utilizada pelo IBGE e pelos Movimentos Negros para identificação da população negra. Primeiro, que nenhum estudante cotista declarou-se preto. Segundo, que para os estudantes cotistas parece não haver uma diferenciação entre o negro, o pardo e o preto.

Do mesmo modo que os não cotistas, todos os estudantes cotistas são solteiros, não tem filhos e apenas um não precisou fazer cursinho pré-vestibular para ingresso na universidade. Dessa forma, de acordo com os dados, é possível afirmar que, independente de ser ou não cotista, não há uma diferença do esforço realizado (sem considerar nesse momento as trajetórias pessoais de cada sujeito) e métodos empregados para almejar uma vaga na universidade, isto é, são usadas as mesmas vias para aprovação no vestibular.

A Tabela abaixo sintetiza os dados sobre identificação dos estudantes cotistas dos cursos de Direito e Medicina da UFAL:

¹²⁵ Nessa comparação deve-se levar em conta a diferença das amostras entre as duas pesquisas.

Tabela 14 – Identificação dos estudantes cotistas (C)

| | Idade | Cor/raça | Sexo | Estado Civil | Filhos | Curso | Fez cursinho pré-vestibular |
|---------------------|--------------|-----------------|-------------|---------------------|---------------|--------------|------------------------------------|
| Estudante 1C | 19 | Negra | Feminino | Solteira | Não | Direito | Não |
| Estudante 2C | 27 | Negra | Feminino | Solteira | Não | Direito | Sim |
| Estudante 3C | 30 | Parda | Masculino | Solteiro | Não | Medicina | Sim |
| Estudante 4C | 25 | Parda | Feminino | Solteira | Não | Medicina | Sim |

Fonte: Tabela elaborada pelo autor.

Quanto à questão socioeconômica e da escolaridade familiar dos estudantes participantes da pesquisa, também não parece haver grandes distâncias ou diferenciação de perfis.

Dos quatro estudantes não cotistas, nenhum atualmente trabalha e apenas um nunca exerceu uma atividade profissional remunerada.

Os recursos financeiros são a principal base que dá suporte para que os estudantes permaneçam em seus cursos, sobretudo em cursos como Medicina que requer um alto nível de despesas, em razão dos gastos com materiais para a prática de ensino, como livros, xerox, jaleco, estetoscópio, aparelho medidor de pressão, além da alimentação, transporte e moradia para aqueles estudantes que não residem no município de funcionamento do curso. No curso de Direito, as despesas são similares quanto à compra dos livros, que custam caros, gastos com alimentação, transporte e moradia.

Os recursos financeiros que arcam com os custos em relação a essas despesas são provenientes principalmente da renda dos pais e complementados com os das bolsas de pesquisa, extensão ou de monitoria, e os estágios remunerados, como informam os estudantes não cotistas:

Tabela 15 – Dados sobre a questão socioeconômica e escolaridade familiar dos estudantes não cotistas (NC)

| | Trabalha/já trabalhou | Recursos para se manter na Universidade | Escolaridade dos pais | Tem irmãos | Alguém na família com curso superior | Quantos da família trabalham | Renda familiar |
|----------------------|------------------------------|--|---|-------------------|---|-------------------------------------|---|
| Estudante 1NC | Não/sim | Recursos dos pais e bolsa de pesquisa | Mãe –5ª série do ensino fundamental. Pai - 4ª série do Ensino fundamental | 1 | Sim, primos e tios | Todos | Não sabe dizer. Mas é uma quantia legal |
| Estudante 2NC | Não/Sim | Recursos da Mãe | Mãe – Superior completo | 2 | Sim, mãe e irmãs | 2 | 6.000 (seis mil reais) |
| Estudante 3NC | Não/Sim | Bolsa, estágio, e recursos da família. | Mãe e pai com ensino superior completo | 1 | Sim, mãe e pai | 1 | 7.000 (sete mil reais) |
| Estudante 4NC | Não/Não | Recursos dos pais | Mãe, ensino médio incompleto e pai com ensino médio completo | 3 | Não | 3 | 4.500 (quatro mil e quinhentos reais) |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Em relação à escolaridade dos pais dos estudantes não cotistas, apenas os pais (ou somente a mãe) de dois entrevistados possuem ensino superior completo e somente um estudante informa não possuir ninguém na família com esse grau de escolaridade. A renda familiar varia entre 4.500 (quatro mil e quinhentos reais) a 6.000 (seis mil reais). Apenas um dos quatro estudantes não informou sobre a renda.

Do total de estudantes cotistas entrevistados do curso de Direito e Medicina, apenas um nunca exerceu alguma atividade profissional remunerada. Igualmente aos estudantes não cotistas, os recursos financeiros para os custos das despesas são originários da renda familiar e

de bolsa de pesquisa, extensão ou de monitoria. Somente um estudante cotista trabalha atualmente e se mantém na universidade com os próprios recursos, como mostra a tabela abaixo:

Tabela 16 – Questão socioeconômica e escolaridade familiar dos estudantes cotistas (C)

| | Trabalha/já trabalhou | Recursos para se manter na Universidade | Escolaridade dos pais | Tem irmãos | Alguém na família com curso superior | Quantos da família trabalham | Renda familiar |
|---------------------|------------------------------|--|---|-------------------|---|-------------------------------------|--|
| Estudante 1C | Não/Não | Recursos dos pais | Ensino Médio completo | 1 | Primos | Pai | Entre 2 a 3 salários mínimos por pessoa (uma média de 8.500) |
| Estudante 2C | Não/Sim | Bolsa e recursos dos pais | Mãe com superior incompleto e pai com superior completo | 3 | Pai e tias. A irmã está cursando ainda | 2 | Entre 2 a 4 salários mínimos (uma média de 3.00) |
| Estudante 3C | Sim | Recursos próprios | Mãe com ensino médio e pai com ensino fundamental | 3 | 2 | 2 | 10.000 (dez mil reais) |
| Estudante 4C | Não/Sim | Bolsa e recursos dos pais | Mãe com nível superior completo e pai analfabeto | 9 | 4 irmãos com superior completo e outros dois estão cursando | 2 | 3.500 (três mil e quinhentos reais) |

Fonte: tabela elaborada pelo autor.

Um dado que chama a atenção é que quando comparado os dois grupos de estudantes, são os cotistas que possuem um número maior de irmãos, o que acarreta em maiores despesas dado o maior o número de membros na família. Mas, por outro lado, os cotistas são os que declaram possuir uma renda familiar mais alta em relação aos não cotistas. Esse dado é importante, porque possibilita o questionamento se são mesmo os estudantes das camadas populares que estão ocupando a vaga nos cursos de maior prestígio social na universidade a partir da política de cotas. Essa questão será mais detalhada na última seção deste capítulo.

Quanto à escolaridade dos pais dos cotistas, há uma variedade entre o ensino fundamental e médio completo e ensino superior completo. É interessante destacar que os cotistas entrevistados não são a primeira geração da família a ingressar no ensino superior. Vale novamente reiterar a nota sobre a condição socioeconômica destes alunos. Os cotistas dos cursos de Direito e Medicina são oriundos das camadas populares?

De acordo com os estudantes, a ocupação das vagas das cotas de Direito e Medicina, são preenchidas, em sua maioria, por pessoas oriundas das camadas mais altas. Essa constatação é factual na medida em que se constata que os estudantes não exercem uma atividade profissional remunerada, logo há uma mobilização de recursos familiares para garantir a permanência do filho na universidade, durante um ciclo de 5 (para o curso de Direito) e 6 anos (para o curso de Medicina). Considerando que os alunos cotistas são oriundos do sistema público de ensino, seria então uma espécie de elite que está ocupando o lugar dos estudantes que pertencem realmente às camadas populares, visto que as cotas são destinadas para os grupos excluídos. Nos relatos dos estudantes, essa questão fica clara, pois não é qualquer estudante de escola pública e nem qualquer escola pública:

O que é interessante pontuar, é aquilo que a gente tava falando antes, eu não tou num curso, é como eu posso dizer, curso popular, tou num curso que tradicionalmente é elitista, infelizmente, mas é a verdade. E os negros que compreendem a minha sala, são negros **ricos**, entende? (ESTUDANTE, 1NC- Direito) [grifo nosso].

É, o que eu enxergo é que tipo, a maioria, acho que 90% do, por exemplo, na minha turma devem ter oito, dos oito, sete devem ter vindo do CEFET, do Instituto Federal. Uma foi de uma escola pública que é no CEPA. Então, esses cotistas que estão entrando são alunos do Instituto Federal. Não são da rede pública municipal, estadual não (ESTUDANTE, 2NC- Direito).

Cotistas na Medicina eu só conheço a minha pessoa de escola pública de fato, As outras pessoas cotistas da Medicina, que eu conheço, são todos do CEFET, é que eu esqueci a sigla... do CEFET. E de escola estadual somente eu (ESTUDANTE 4C- Medicina).

Alguns [cotistas] vem de carro, a família é de classe média, não sei se classe média alta, mas até classe média, porque alguns cotistas tem carro, tem um padrão bom de vida, não, não são todos que são pobres. Mas, os que vieram de outros colégios, sem ser os IFES, a maioria é tem uma realidade diferente (ESTUDANTE 1C- Direito).

Portanto, percebe-se que em cursos de maior prestígio a chances são menores de estudantes oriundos das classes populares ingressarem no sistema de cotas. Isso significa que é preciso (re)definir os critérios de inclusão da política, se não ela deixa de atender ao seu maior objetivo, qual seja: a oportunização dos grupos excluídos ingressarem no ensino superior.

4.2.3 O campo e suas interfaces: algumas observações¹²⁶

A realização da pesquisa de campo nem sempre é uma tarefa fácil. Por isso, o pesquisador deve desenvolver algumas estratégias que permitam sua inserção no local de investigação e no recrutamento dos participantes da pesquisa.

Ter a Universidade Federal de Alagoas como campo de investigação, ao mesmo tempo me despertou dois tipos de sensações: o conhecimento e o desconhecimento. A primeira medida pela familiarização com o local, pelo desenvolvimento de uma intimidade e afeição, em razão da convivência na e com a instituição há aproximadamente seis anos, quando em 2008 ingressei como aluno de graduação. Aliás, essa relação de convívio com o local é mais antiga, quando em meados de 1999, aos nove anos de idade estudei por dois anos (cursando a 3ª e a 4ª série do ensino fundamental) na escola municipal¹²⁷ que fica na entrada do campus. Naquela época, várias atividades pedagógicas eram desenvolvidas no interior da universidade, quando a professora levava a turma, todas as sextas-feiras ao cinema que ocorria no auditório do prédio da reitoria, e quando íamos fazer atividades de pesquisa na Biblioteca Central.

Paralelamente a essa intimidade, surgiu o sentimento de dúvidas e incertezas, já que agora passaria a ocupar um papel diferente daquele de aluno da escola e da graduação em Ciências Sociais. Precisava agora de um olhar de fora, de um olhar mais aguçado, de um olhar de pesquisador atento às façanhas que ocorriam na instituição.

¹²⁶ O objetivo desta seção está longe de compor uma etnografia, mas de apontar algumas observações sobre o campo investigado, como o acesso aos entrevistados, a relação do pesquisador com os sujeitos e o campo, as dificuldades e os obstáculos para a realização da pesquisa e o modo e as condições em que ocorreram as entrevistas. Por isso, peço licença aos leitores para descrever o meu contato com o campo pesquisado, especificando os principais eventos que considero significativos no processo relacional pesquisa-campo-sujeitos-pesquisador.

¹²⁷ CAIC – Escola Professora Maria Carmelita Cardoso Gama.

Por sua vez, era a primeira experiência de contato direto com os cursos de Direito e Medicina da UFAL. Surgia, então, a primeira dificuldade em consequência desse distanciamento por não ter desenvolvido nenhuma rede de relacionamentos, seja com os alunos ou com os professores dos referidos cursos.

Despertado o interesse em analisar os efeitos da política de cotas no interior de dois cursos com características bem distintas dos cursos da área de humanidades, com os quais eu estava mais habituado, foi importante atentar para as estratégias de inserção no campo para o recrutamento de estudantes voluntários que pudessem conceder as entrevistas.

Teria, desse modo, que fazer com que os estudantes estivessem disponíveis para falar sobre um tema tão caro à comunidade acadêmica nos últimos anos, que desde os anos 2000 vinha gerando conflitos e desacordos quando a questão das cotas, principalmente aquelas com recorte racial, estava em pauta. Percebi, então, a partir da convivência na universidade, pela repercussão na mídia e pela literatura, que as cotas nos cursos mais “populares”, como os de humanas, por exemplo, têm um impacto diferente das cotas em cursos de maior prestígio social e de alta concorrência. Assim, essa situação me instigava e me impulsionava para o desafio em estudar esse fenômeno nos cursos de Direito e Medicina da UFAL.

Como era de se esperar, várias foram as dificuldades de acesso aos estudantes dos dois cursos. Como estava trabalhando com dois grupos de alunos, os cotistas e os não cotistas, a recepção não seria a mesma. Primeiro, porque os cotistas dos cursos mais elitistas têm várias dificuldades de identificar-se ou assumir publicamente que é aluno cotista. São várias as razões e isso será mostrado nas análises das entrevistas.

Segundo, temia que os alunos não cotistas assumissem um discurso politicamente correto sobre as cotas, para não causar má impressão, visto que mesmo predominando uma oposição forte à política de cotas, o Supremo Tribunal Federal (STJ) já havia votado a favor dessa questão, afirmando a sua constitucionalidade, vindo posteriormente a se tornar lei (nº 12.711), sancionada pela Presidenta Dilma Rousseff no dia 29 de agosto do ano de 2012.

Como identificar os cotistas dos cursos de Direito e Medicina? Isso só foi possível com a grande contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB/UFAL), em especial na pessoa da Professora Clara Suassuna, que desde as primeiras conversas informais sobre o projeto de pesquisa esteve disposta a auxiliar na execução da pesquisa com o fornecimento de materiais e dados sobre as cotas e os cotistas da universidade.

A partir de uma lista cedida pelo NEAB, com os nomes, e-mails e telefones de contatos de todos os cotistas dos cursos de Direito e Medicina que haviam ingressado desde 2008 a 2011, foi possível identificá-los.

A primeira estratégia de recrutamento desses estudantes para o consentimento das entrevistas ocorreu por e-mail. Essa estratégia constituiu-se um fracasso total, pois dos trinta e-mails enviados aos cotistas dos cursos de Direito e Medicina apenas quatro estudantes responderam. Desses quatro, duas estudantes de Direito se disponibilizaram a dar entrevistas, mas que no meio do caminho acabaram desistindo e não mais responderam aos outros e-mails. E no curso de Medicina também dois estudantes deram retorno. No entanto, um deles estava nos Estados Unidos fazendo um intercâmbio e disse que só podia conceder a entrevista via Skype, o que não ocorreu. No final das contas, a estratégia de recrutamento via e-mail resultou apenas uma entrevista com um estudante do curso de Medicina.

As dificuldades de contato por e-mail podem ser explicadas por dois fatores principais: o desinteresse do estudante com a pesquisa ou o não recebimento do e-mail, já que os endereços eletrônicos poderiam estar desatualizados, uma vez que alguns e-mails retornaram por estarem errados ou não existirem mais.

Em razão disso, outras estratégias foram pensadas, como o contato por telefone (mas o risco seria o mesmo) ou o contato direto com os estudantes ao abordá-los em suas salas de aulas ou nos corredores das faculdades.

Mas, a partir de uma ex-aluna do ensino médio que estava cursando Direito, pude montar uma rede de contatos e chegar até os estudantes cotistas e não cotistas. Disponível a ajudar no recrutamento dos participantes da pesquisa, essa ex-aluna passou a indicar e abordar seus colegas e amigos dos cursos de Direito e Medicina, que possivelmente não teriam nenhum problema em participar da pesquisa. Ela foi uma figura importante para que eu pudesse entrar em contato direto com os estudantes, já que mantinha uma rede de relacionamentos extensa, primeiro por ser aluna do curso de Direito e segundo por fazer parte do Diretório Central de Estudantes (DCE) da UFAL, o que possibilitava uma proximidade e comunicação com vários outros estudantes da universidade.

A formação da rede de contatos ocorreu da seguinte maneira: a partir das primeiras indicações dos estudantes cotistas e não cotistas feitas por minha ex-aluna, os próprios entrevistados indicavam outros colegas que estariam disponíveis para participar da pesquisa. Das oito indicações, todos aceitaram dar as entrevistas. Não houve nenhum tipo de resistência.

A partir das primeiras indicações de estudantes para participar da pesquisa, pude abordá-los pessoalmente, por e-mail e telefone, para convencê-los a conceder a entrevista. Foi uma tarefa fácil, já que os estudantes indicados já haviam se comprometido com minha ex-aluna e os seus colegas a dar as entrevistas. Assim, não precisei fazer esforço para convencê-los. Minha tarefa agora seria organizar os dias e horários para o agendamento das entrevistas. Esse processo foi mais demorado, dada a dificuldade de disponibilidade dos estudantes no momento em que o calendário da universidade estava apertado, em consequência da greve de 2012 dos professores que havia paralisado as aulas durante quatro meses.

A realização das entrevistas só foi possível em novembro de 2013. Das oito entrevistas, apenas uma foi realizada em uma sala de aula da Faculdade de Direito (FDA), e as demais foram realizadas em uma sala de aula do Centro de Educação (CEDU). Os locais para a realização da pesquisa deviam ser sugeridos por cada entrevistado. Dessa maneira, cada participante podia escolher um local que se sentisse mais confortável, sem nenhum tipo de constrangimento e de fácil acesso. Como os estudantes preferiram que as entrevistas fossem realizadas no campus da universidade, sugeri que as realizássemos num local reservado que tivesse menos chances de sermos interrompidos.

Portanto, as entrevistas foram realizadas somente com a presença do pesquisador e do entrevistado. Todas foram gravadas com a autorização dos participantes. Temia que o gravador pudesse inibir e intimidar os estudantes, mas desde o primeiro contato com cada um deles essa questão foi apresentada.

No momento de encontro para a realização das entrevistas, tentei construir um ambiente de descontração antes do início da entrevista, no qual explicava para cada um que não era um jogo de perguntas e repostas, mas apenas uma conversa, da qual ele poderia ficar a vontade para falar o que desejasse sobre o tema da pesquisa. Alertava-os que o meu papel seria apenas de estimular e provocá-los para conseguir o maior número de informações possível.

Conversamos sobre assuntos variados como, a sua relação com o curso; se gostava do curso; sobre amigos; sobre família; as exigências da vida acadêmica; sobre movimento estudantil; para os que estavam morando em Maceió e tinham vindo de outros estados ou cidades do interior, perguntei como tinha sido o processo de adaptação na nova cidade; quais os planos para o futuro ao término do curso. Esses assuntos surgiram espontaneamente durante a conversa.

A construção desse ambiente descontraído ou conversa inicial ou aquecimento, foi importante, para diminuir a tensão e fabricar um clima relacional entre os pares, já que o dia da entrevista foi o primeiro contato pessoal com sete dos oito entrevistados, pois, como disse anteriormente, os contatos ocorreram por e-mail e telefone.

Das oito entrevistas, cinco foram realizadas com um atraso entre 20 a 40 minutos da hora marcada. Costumava chegar uma hora antes no local da entrevista para a espera dos estudantes. Apenas uma entrevista ocorreu 40 minutos antes da hora marcada, pois a estudante chegou cedo ao local. No entanto, nem o atraso nem a antecipação prejudicaram o andamento das entrevistas.

Em nenhuma das entrevistas ocorreu qualquer tipo de tensão. Os participantes me surpreenderam ao falar abertamente sobre um tema polêmico. Em alguns casos percebi que a conversa foi um tipo de “cano de escape”, do qual perceberam que podiam falar abertamente suas opiniões sobre as cotas sem ser avaliados ou criticados. Por exemplo, um fato que me chamou a atenção foi que nos primeiros minutos de encontro com uma estudante de Medicina ela me questionava se eu era favorável ou contra a política de cotas. Falei que era favorável, e ela afirmou que também defendia as cotas. Com isso, percebi que a estudante abrandou-se e um canal de diálogo mais aberto foi criado. Outros estudantes perguntaram meu posicionamento em relação às cotas depois do término das entrevistas.

Outro caso importante a ser relatado também aconteceu com um estudante de Medicina. Quando do término da entrevista, ele tentava se justificar porque era um cotista que se posicionava contra as cotas.

No entanto, as entrevistas foram assinaladas por um clima de tranquilidade, entre sorrisos, trocas de olhares e gestos bem marcados pelos participantes. O único desconforto que ocorreu, era quando os estudantes tinham que falar, se quisessem é claro, sobre a renda familiar. Isso causou certo desconforto.

4.3 Com a voz: cotistas e não cotistas – Relatos, dizeres e experiências

Vários são os posicionamentos e as opiniões sobre a política de cotas e a presença dos cotistas nas universidades públicas brasileiras. A partir desse momento, a intenção é explorar os relatos dos cotistas e dos não cotistas dos cursos de Direito e Medicina, sobre três grandes blocos principais: 1- discriminação; 2- política de cotas; e 3- alunos cotistas.

Cada subseção será composta pelas falas ou relatos dos alunos dos dois cursos aqui em estudo. Assim, foram selecionados os casos dentro do material coletado para trabalhar sistematicamente com eles de forma mais detalhada.

4.3.1 Os posicionamentos de alunos cotistas e não cotistas sobre discriminação

A intenção desta pesquisa é o estudo dos efeitos e resultados da implantação da política de cotas, nos cursos de Direito e Medicina da Universidade Federal de Alagoas. Para tanto, para compreender esse universo, elencou-se como categoria de análise a “discriminação”. Assim, os alunos durante a entrevista foram estimulados a falar sobre esse tema que está em constante tensão.

A finalidade era saber se os alunos assistidos pela política de cotas, em algum momento, são discriminados na universidade em razão de toda polêmica e repercussão em torno da política. Assim, as cotas têm suscitado debates de cunho discriminatório e por vezes intolerantes, quando se tenta justificar o porquê dos estudantes negros ou de escolas públicas não deverem ingressar na universidade por meio da política de cotas.

Partindo de um universo mais geral, foi indispensável identificar o que os alunos compreendem primeiramente por discriminação, se já foram vítimas de algum tipo de discriminação (racial, de classe, de gênero etc.) e, por fim, se presenciaram alguma situação de discriminação no interior da universidade.

Para os estudantes não cotistas, a discriminação está relacionada a algum tipo de intolerância, considerada como parte da natureza humana, na qual os indivíduos sentem a necessidade de subjugar os outros. Então, é uma forma de preconceito que serve para diferenciar as pessoas:

Discriminação é intolerância. Pra mim é intolerância. Eu acho que é o melhor sinônimo pra isso... não consigo encontrar justificativa pra ela, nem que seja cultura, nem que seja religião, eu acho que se a gente vive numa sociedade múltipla, essa multiplicidade tem que ser respeitada (ESTUDANTE 1NC – Direito).

Bom, eu enxergo como sendo algo é, histórico né, que é passado de gerações para gerações com naturalidade. Que não deveria existir. Somos mal ensinados, a discriminar, eu acho. Apesar de saber que por ter nascido num ambiente, num país que sofre por, com isso né, com a discriminação é, eu posso acabar também tendo um pouco é, sei lá, **acho que institivamente, não que eu não queira controlar, mas é como já fui criado nesse meio eu posso ter um pouco em mim, apesar de me esforçar pra que eu não, não**

tenha, não ser influenciado por isso (ESTUDANTE 2NC – Direito, [grifo nosso]).

Discriminação. Eu entendo assim, que o ser humano quando ele nasce, ele já nasce com a espécie é, de individualidade própria né. Então, **tem muito haver com o jeito que ele foi criado...** é você não querer entender o que é diferente, entendeu? Tipo, você tá ali num certo ambiente que só tem pessoas brancas, e de repente chega um negro. Então você acaba olhando pra aquele negro como se ele fosse inferior, entendeu. Quando na verdade isso não é verdade. É um ser humano como qualquer outro (ESTUDANTE 4NC-Medicina [grifo nosso]).

Os estudantes não cotistas, em sua maioria, compreendem a discriminação como sendo cultural, transmitida a partir do convívio social, como algo que está enraizado na sociedade ou mesmo uma disposição do ser humano, que os leva a tratar o outro de forma diferente, de forma inferior.

Os estudantes cotistas trazem em suas falas sobre discriminação outros elementos importantes a serem aqui explorados. A discriminação seria a atitude de segregar as pessoas ou grupos sociais por conta da diferença de origem, da cor da pele, por exemplo. Essa segregação seria motivada por um sentimento de superioridade de uns sobre os outros. O resultado dessa segregação é a marginalização, a opressão e a privação de direitos dos grupos classificados como inferiores:

Eu acho que é qualquer ato de tentar **diminuir uma pessoa ou excluí-la**, discriminar. Excluir ou diminuir uma pessoa por suas origens, ou qualquer outro meio assim (ESTUDANTE 1C- Direito [grifo nosso]).

Eu entendo por discriminação é, você colocar o outro a margem, né. É você se utilizar de uma diferença. A discriminação ela assusta a opressão né. Então, **o outro ele é discriminado porque ele apresenta alguma qualidade que pra você é inferior, entendeu? Então, o negro ele é discriminado por quê? Porque ele é negro, por causa de uma cor.** Então pra mim a discriminação ela tá, ligada a, a **questão da superioridade** mesmo, que o outro enxerga em relação a um determinado indivíduo (ESTUDANTE 2C-Direito [grifo nosso]).

Discriminar é você segregar uma determinada pessoa, você separar, você privar ela de certos direitos, é, ou de certas, vamos dizer assim, de certas condutas (ESTUDANTE 3C – Medicina).

A forma de você intimidar alguém, mesmo que aquela atitude não seja é, ativa. Você vai intimidar porque você quer. Mas, uma atitude de olhar de forma diferente, uma pergunta, tipo assim: **ah, você foi... nas cotas né. Você foi cotista?** Isso já é uma forma de intimidar, de discriminação, de preconceito (ESTUDANTE 4C – Medicina) [grifo nosso].

Os relatos desses estudantes sobre a discriminação podem ser comparados com as ideias propagadas pelo racismo científico entre o final do século XIX e início do século XX, que tentavam explicar as diferenças dos sujeitos a partir do pertencimento racial.

É interessante destacar que a Estudante 4C considera que a diferenciação entre cotista e não cotista é uma forma de discriminar. É um preconceito na medida em que a curiosidade em saber quem é cotista e quem não é gera uma atitude de intimidação. A finalidade dessa distinção, isto é, a categorização dos estudantes em grupos opostos (cotistas e não cotistas), provocaria a acomodação desses na universidade, mesmo que no plano imaginário, em lugares distintos, de maior ou menor prestígio.

Nesse sentido, a discriminação pode ser usada como um mecanismo de estruturação das relações sociais dos sujeitos. Numa sociedade estruturada em hierarquias de grupo sociais, em que o fator racial é importante para a composição dessa hierarquia, a discriminação torna-se uma barreira para mobilidade social dos grupos excluídos (HASENBALG, 1979), para a distribuição de oportunidades sociais, já que as diferenças grupais tornam-se determinantes nesse processo.

Em outro momento, os estudantes relataram o que já presenciaram na universidade como sendo uma atitude de discriminação.

O Estudante 2NC do curso de Direito, caracteriza seu curso como elitista, ocupado predominantemente por pessoas brancas oriundas de classes mais altas. É nesse ambiente que uma aluna negra, vinda do continente africano, é discriminada pelas “brincadeiras” dos seus colegas de turma. Mesmo em desacordo com essas atitudes, o estudante confessa que acabou contribuindo indiretamente, já que se sente intimidado para reagir nessa situação:

O curso de Direito é um curso elitista né, inegável! As pessoas que saem que entram, ingressaram na universidade de Direito 80% a 90% são de uma classe mais abastada, e é inegável que uma classe mais abastada e branca, é que talvez se se autodefinam como, como pardos também, não se definam como brancos. Mas que é uma classe, é uma elite sim! Na minha sala tem uma menina que ingressou na universidade por um programa de convênio da UFAL com, com alguns países da África. **Então ela é negra, bem, bem negra. É, e já ouvi piadinhas de, de pessoas da própria sala, que às vezes você tipo rir pra não ser o chato, tipo não causar um mal estar**, mas, que isso tipo, olha com maus olhos, mais acaba deixando passar não pra criar um atrito e ser o chato da conversa, apesar de achar um absurdo. A pessoa presencia calado. Mais é isso, já ouvi piadinhas com essa menina especificamente (ESTUDANTE, 2NC- Direito). [grifo nosso].

A Estudante 3NC de Medicina relata que em seu curso os professores passam a fazer diferença de gênero e de cor nas aulas práticas:

Cirurgião, Ortopedista, é foda. Assim, porque às vezes eles nem olha direito pra você ou só falam, quando tão numa aula, concentram o olhar nos homens, **se tem alguém negro de fato eles às vezes não olham muito bem**, mas concentram o olhar, discutindo sobre um caso clínico com, com os homens, e aí eles ficam virados pras mulheres como se não fôssemos entender aquela abordagem cirúrgica. Vão chamar pra cirurgia chamam primeiro os homens, é enfim, como se a gente não tivesse espaço nessa especialidade. É, acho que é isso (ESTUDANTE 3NC- Medicina). [grifo nosso].

Quando questionada se ser negro nessa situação, além da condição de ser mulher como destaca em sua fala, tem um agravamento maior, ela responde:

Ah, pior ainda, muito pior, muito pior. É remete, remete a eles né, como incompetência, como é... inclusive tenta justificar alunos favorecimento intelectual que eles tiveram durante a formação de base. Mas, é uma grande mentira né, uma grande mentira (ESTUDANTE 3NC- Medicina).

No curso de Direito, dois estudantes cotistas relatam dois casos em que ocorrem discriminação racial. Os negros são postos em situações públicas de constrangimento:

No meu curso especificamente, não. Quer dizer, eu já presenciei com uma pessoa que veio de fora do curso. Dois professores no caso, tratando muito mal um aluno que veio da filosofia, **e eu não sei se porque ele era aluno de filosofia, ou porque ele era negro, usa black power**, essas coisas. Mas, eu achei, me incomodei muito com o jeito que eles tratavam esse aluno na sala, e o aluno desistiu de pagar matéria extra lá (ESTUDANTE 1C-Direito). [grifo nosso].

Do curso de Direito não. Eu já presenciei em outros cursos. Acho que você deve saber, a gente tem presença forte aqui de negros da África mesmo né, do Congo, da Nigéria. Vários lugares, inclusive os poucos negros que tem aqui no Direito são, são de lá. Não todos né, mas alguns. Então eu já ouvi piadas: Ah, o macaco! (ESTUDANTE 2C- Direito).

Em Medicina, os alunos africanos também são vítimas da discriminação racial, não só pela questão da cor, mas também pela sua capacidade ou competência em ocupar ou não a vaga:

Na minha turma quando eu iniciei, iniciou um colega africano. **Ele entrou no primeiro período, fez o primeiro período com a gente, só que aquelas pessoas falavam que não deveria tá no curso de Medicina, não deveria tá no Brasil, estava tomando a vaga de alguém. Não tinha conhecimento suficiente para isso.** Porém a dificuldade dele não era do conhecimento, a dificuldade era relação interpessoal mesmo, e de linguagem e compreensão também de alguns professores (ESTUDANTE, 4C- Medicina). [grifo nosso].

Ser cotista e assumir a identidade negra têm consequências graves, como relata a Estudante 2C do curso de Direito. Ela afirma que não percebe nenhum tratamento diferenciado pelo fato de ser negra, já que seus colegas não se sentem incomodados, pois não foi a condição de ser negra que possibilitou sua entrada no curso. Mas, quando ela afirma ser cotista, percebe que não é bem-vinda. A situação se agrava quando se é negra e cotista:

Olha, é nunca tive tratamento diferenciado, não diretamente, né, de chegar: Ah, você é negra! **Mas, quando eu digo que sou cotista, eu percebo o olhar das pessoas. Aquele olhar tipo: “Nossa, você não entrou porque você mereceu, você entrou porque...”. É aquele olhar típico que você sabe da pessoa que olha pra você e diz: você não entrou pelo seu mérito. Você entrou porque você roubou a vaga de alguém. Porque aqui no curso de Direito, a cota é vista dessa maneira, entendeu. As pessoas daqui não aceitam cota. Não aceitam mesmo. Pelo menos a maioria. Falar de cota aqui é muito complicado, né. Então uma coisa, é o tratamento diferenciado. Agora, quando você diz: Eu sou cotista e eu sou negra! Aí você percebe um tratamento diferenciado das pessoas. Um olhar diferente.** Na minha turma mesmo, a gente estava conversando sobre isso uma vez, quando eu disse que era cotista, eu percebi que as pessoas me olharam diferente, entendeu. Então o tratamento, eles não te tratam diferente. Mas, quando você diz que é cotista, quando você diz abertamente, aí você percebe um olhar de discriminação. **Tanto é, que eu conheço vários amigos aqui que são cotistas e que não dizem, não dizem** (ESTUDANTE 2C-Direito) [grifo nosso].

Para a estudante, em seu curso, as cotas tornam-se um ponto de queixa e de avaliação do aluno cotista. Este é negligenciado, questionado e discriminado, já que seus colegas acreditam que os cotistas não têm a competência o bastante para ocupar a vaga.

No entanto, esses relatos são interessantes, pois revelam que a raça é uma categoria usada para regular as relações internas no interior da instituição educacional. O racismo atua como mecanismo eficiente no recrutamento para ocupação de posições sociais, com maior ou menor prestígio. Para Hasenbalg (1979), depois da abolição, o racismo e a discriminação são as principais causas da subordinação social dos negros quando está em jogo a distribuição dessas posições.

Desse modo, a discriminação racial entendida como um instrumento de desqualificação dos negros seria a barreira para ganhos simbólicos e materiais. Os negros, na disputa por esses ganhos, estariam em situações de desvantagens, já que seus atributos raciais são considerados de menor qualificação.

A raça, então, opera como um instrumento de distribuição de posições na estrutura de classes, de acumulação de prestígio e admiração, determinando as dimensões distributivas da estrutura social e das relações sociais. Assim, os negros ou as minorias raciais ocupariam um

lugar de subordinação nessa estrutura, dado que os seus fenótipos são usados como parâmetros de avaliação de suas capacidades.

4.3.2 O que os alunos cotistas e não cotistas têm a dizer sobre a política de cotas?

Na segunda parte da entrevista, os alunos foram levados a refletirem sobre a implantação da política de cotas na universidade pública. A intenção era que pudessem expressar suas opiniões a respeito, apontando o que entendem por política de cotas, quais seriam as consequências da política de cotas para a universidade e se as cotas podem ser compreendidas como um direito.

As informações extraídas desses questionamentos podem contribuir para situar a argumentação contrária e a favor da política de cotas. Esse debate ainda não foi superado e sempre está presente quando se fala sobre as cotas. Não diferentemente, os entrevistados fizeram questão de enfatizar o seu posicionamento (se a favor ou contra). Parece que para entrar nessa trama polêmica e complexa, é preciso de antemão se posicionar, é preciso dizer de que lado você está. A discussão então é situada em dois blocos fechados: os que acreditam que as cotas são necessárias e os que são incrédulos quanto a essa questão.

Quando pedido aos entrevistados que explicassem o que entendem por política de cotas, o núcleo duro do debate (contrários e favoráveis) começa a ganhar forma. Essa questão fica clara nos relatos dos estudantes que são favoráveis às cotas com ressalva, isto é, as entendem como sendo uma política necessária, mas que deve ser paliativa, visto que não resolve o problema de fato, apenas ameniza:

Política de cotas seria uma tentativa paliativa né, de um certo nivelamento, da tentativa de dar uma igualdade de oportunidades. (ESTUDANTE INC – Direito).

Eu acho que uma medida paliativa, sabe. O que deveria ser resolvido mesmo é o ensino público, né. Deveria ser um ensino público de qualidade, pra que as pessoas da escola pública pudessem competir de igual pra igual com a particular. Meu pai mesmo, ele estudou sempre em escola pública. Ele me dizia, uma vez né, que a escola pública antes era muito boa. Que hoje sucateada. De quem é a culpa? Do Estado, entendeu. Então como ele quer é tapar o sol com a peneira, então vamos lá, coloca cota, entendeu. Cota Racial eu não concordo, entendeu. Agora cota social nesse momento que está eu concordo. Agora sendo uma medida assim, de curto prazo, entendeu. Tipo, estipula um prazo e acaba. Porque não adianta entrando gente na faculdade despreparada. E essas pessoas despreparadas, talvez tenham dificuldades né, de manter o curso e provavelmente não sei, entendeu. Mas, nesse momento

eu concordo com as cotas, nesse momento eu concordo (ESTUDANTE 4NC-Medicina).

O Estudante 4NC além de acreditar que as cotas não resolvem o problema de acesso, já que o que deveria ser resolvido é a qualidade do ensino público das escolas básicas, ele afirma que as cotas promovem a entrada de estudantes não preparados para o ensino superior, podendo apresentar dificuldades de rendimento no curso.

Esse posicionamento em relação às cotas e aos cotistas, de que são os menos preparados para ocupar uma vaga no ensino superior, aponta que a política de cotas tem sido usada como critério avaliativo da capacidade e do desempenho do estudante em seu curso. Desse modo, há um olhar particular para o estudante cotista, um olhar de medição e regulação, o que não ocorre sistematicamente com o estudante da ampla concorrência, isto é, a sua capacidade ou competência não tende a ser avaliada tomando por base a forma de ingresso na universidade.

Outros estudantes acreditam que a política de cotas é necessária para o acesso de estudantes negros no ensino superior, para a construção e a valorização de suas identidades, como também a ocupação de postos de trabalhos de predominância de pessoas de cor branca:

Se a gente pegar o, fazer um plano daqui da universidade e vê a quantidade de alunos brancos, negros a gente vê que negros são a minoria. Então a, a juventude negra que é a maioria num, num país é a que mais longe está do ensino superior. Por isso que eu sou a favor plenamente da cota, das cotas, né (ESTUDANTE, 2NC – Direito).

E aí a política de cotas já entra naquele grupo de, de políticas afirmativas né, do governo que tem um... favorecer os mais desfavorecidos né. Não é um favorecimento na realidade né, mas é mais tipo, uma forma de reparação mesmo, reparação histórica, do que foi propriamente a escravidão, e aí fazendo uma análise mesmo. Porque eu fico imaginando, caramba, se eles não ingressarem no ensino superior como minimamente eles vão se entender enquanto raça, e poderem se organizar né, intelectualmente também. É, é, e poderem também, claro que de forma paulatina, né, mas ingressar em postos de trabalho que hoje não são disponibilizados pros negros, mas somente pros brancos, seja um desembargador, seja um deputado, enfim, a forma como, como a gente vê, então é uma forma da gente tentar minimizar esses danos, eu acho (ESTUDANTE 3NC- Medicina).

O que os estudantes cotistas sabem sobre a política cotas? Eles a entendem como um mecanismo de inclusão, principalmente para a população negra que enfrenta maiores dificuldade de acesso à educação superior por conta da desigualdade racial e do racismo:

Eu acho que é um meio de incluir, dentro da universidade, do espaço acadêmico, pessoas que historicamente não têm essa oportunidade, como a

política racial mesmo, de cotas raciais, que é pra tentar incluir o negro no cenário que ele politicamente, historicamente já está excluído há muito tempo (ESTUDANTE 1C- Direito).

Eu acho que a política de cota hoje, foi acertada e tudo, só que eu queria cota racial, separada da cota social, entendeu. Por quê? Porque o racismo é um problema. É um problema e deve ser tratado de maneira específica. Então, eu sou a favor das cotas raciais (ESTUDANTE 2C – Direito).

A fala desse estudante chama a atenção, porque embora ele compreenda o que seja a política de cotas como uma estratégia de inclusão que oportuniza o ingresso para aquelas pessoas com menores condições de acesso aos cursos de alto prestígio, ele se posiciona contra essa política. O curioso não é que ele seja contrário à política, mas o fato de ele ser um cotista contra a política de cotas:

Política de cotas é um, uma ação do governo com o propósito de, de fazer uma inclusão social, e ela é voltada pra todos os cursos da universidade, tem um foco mais direcionado para os cursos com a, com a maior concorrência, é tanto que eles fazem uma ampla divulgação disso aí, e que eles estão fazendo essa famosa inclusão social das pessoas que não teriam condições de, de ingressar na universidade pelas vias normais, pela, pela concorrência, pela ampla concorrência do vestibular. É a meu ver é isso aí. Embora eu seja contra, né (ESTUDANTE 3C – Medicina).

Ainda mais enfático, ele afirma,

Olhe, eu apesar de ter feito pela cota eu sou contra. Eu sou contra! Sabe por quê? Porque assim, eu vejo a cota é, ela é oportunidade isso é inegável, é uma oportunidades pras pessoas que, mais ela, ela... a cota tá perpetuando o ensino de péssima qualidade que a gente tem nesse país (ESTUDANTE 3C – Medicina).

Os estudantes cotistas relatam as situações de constrangimento e de discriminação que sofreram na universidade. A questão das cotas se tornou um assunto delicado, um critério avaliativo de pertencimento do sujeito na instituição:

Como a gente tá num curso que, como eu falei, é competitivo, até mesmo antes de entrar na faculdade ou então quando as pessoas descobriram que eu fiz cotas pela questão da minha cor, que não me julgam negra, olham de forma diferente. E olhar de forma diferente é uma forma de, já conversei com a, debates de rodas e tal, justificando ou não, a legitimidade das cotas e porque, as pessoas olham de forma diferente. Tanto é que algumas pessoas não sabiam que eu era cotista e eu tava no meio da roda de conversa, aí eu ouvi, ouvi, ouvi: “na hora certa eu falo”. Aí falava, quando eu falava as pessoas, tipo assim: “Ah, você fez cotas?” Aí colocava num ponto de vista, mas eles transformavam aquela coisa numa justificativa geral das cotas, pra de certa forma não me intimidar, porque eu sou da turma, sou do grupo e tal.

Mas, de forma declarada, declarada mesmo, não. Mas, a gente percebe os olhares diferentes (ESTUDANTE 4C- Medicina).

Já passei por uma situação de... quando eu entrei logo as pessoas não se preocupavam muito com isso de quem é cotista e de quem não é. Mas, diante de uma conversa uma colega apontou: Ah, você é cotista né? Vi seu nome na lista. Aí eu falei: sou cotista. E aí do nada, várias pessoas se assustaram assim: como você é cotista? Porque eu consigo manter uma média alta de notas, e eles acham que cotista é aquela pessoa que vai entrar e vai ficar sempre se arrastando no curso, que não vai conseguir nota boa, aí fica: Não, você é cotista? Por que você tentou pelas cotas? Você não conseguiu uma nota melhor? E no fim das contas, minha nota é bem melhor do que vários deles. Só que, por ser, não sei... pela escolha do momento, isso ficou estigmatizado. As pessoas sempre apontar como é cotista, deve se arrastar no curso. Tira uma nota baixa: ah, porque é cotista. Porque teve origem de um colégio pior. Até porque a maioria dos colégios aqui, do pessoal da turma, são de colégios muito bons, muito caros. E eu vim de colégio que era federal público. Então isso também, tem uma disparidade. Eles questionam também. Mas, eu, a única vez que eu fui apontada como cotista que as pessoas se assustaram, foi essa, depois nunca mais tocou no assunto. De que eles acham que vai ofender se falar que é cotista. Tem isso também (ESTUDANTE 1C- Direito).

Esses relatos indicam que a permanência de estudantes cotistas na universidade é marcada por muitos obstáculos. Um destes é o enfrentamento das discriminações e estigmas em ser um estudante cotista. As cotas nesse sentido interferem nas relações entre os estudantes, determinando o lugar que esse sujeito ocupa nesse processo de interação.

Por exemplo, os cotistas não recebem um tratamento ou um olhar diferenciado quando seus colegas não sabem que são cotistas. Por isso, dizer que é cotista é quase assumir um risco, um verdadeiro “tiro no pé”. Mas, de todo modo, essas declarações discriminatórias para com os cotistas são veladas, igualmente ao racismo no Brasil quando as pessoas não se declaram racistas, no entanto o racismo historicamente continua fazendo vítimas dia a dia.

Outra estratégia para a prevenção de algum tipo de discriminação, além de não se declarar cotista, é ter um bom rendimento no curso, tirando boas notas e mostrando a todos que você tem capacidade de estar no curso, é o que relata a Estudante 1C do curso de Direito:

E aí todo mundo da turma sempre acha que o cotista vai ser sempre aquele que ficou pra trás, que tira a menor nota. Um cotista tira dez no Direito lá, foi um grande espanto deles, um cotista tirar notas boas.

Eu acho que o estudante cotista na universidade tem que se esforçar o dobro, porque **ele tem que provar o tempo todo pra todo mundo**, pra ele mesmo, que ele é capaz, que ele não está ali por pura, como se diz ao invés de mérito? [grifo nosso].

Ele não está ali por ser privilegiado. Não, ele está ali por mérito próprio e ele tem que provar isso o tempo todo. Então, é mais complicado ser aluno cotista porque você fica pensando nisso o tempo todo, e tem medo de ser apontado, de ser desmerecido por causa disso. Então eu acho muito mais complicado pro aluno cotista, do que pra aquele que entre pela ampla concorrência. Você tem que provar o tempo todo.

Os cotistas, então, são avaliados a partir de seus desempenhos. Se tiram notas boas, isso não se deve às cotas. Se tiram notas ruins, todavia, a justificativa é porque ele é um aluno cotista. Isso implica que a determinação em ser um bom ou um mau aluno está inscrito em ser ou não um aluno cotista. A política de cotas serve como instrumento de avaliação.

Para o Estudante 3C, a política de cotas é um direito conquistado, por isso os cotistas se esforçam para serem merecedores da vaga, logo são os mais que se dedicam aos estudos na sua turma. São então os alunos que têm melhores desempenhos:

Não sei se por esse motivo que eu falei, dos alunos cotistas serem os melhores, os que mais se destacam, mais tiram notas, as notas mais altas são dos cotistas, são alunos que se envolvem milhões de projetos, é as vezes até mais que os alunos do, do curso os não cotistas, mais eu acredito que é isso (ESTUDANTE 3C –Medicina).

Por outro lado, esse esforço é decorrente de um déficit, de uma menor qualificação, é o que responde o Estudante 4NC. Quando questionado se ele concorda que o aluno cotista tem uma menor competência, ele responde:

Rapaz, no meu curso, no curso lá né, se for assim levar como parâmetro dificuldade, eu acredito que sim. **Acredito que sim. Mas, eles tipo, se esforçam bastante, eles entendeu, as vezes tipo, dão o máximo de si mesmo, entendeu. Então assim, achar que eles são inferiores é uma coisa muito relativa entendeu, muita relativa** [grifo nosso].

Em geral, os entrevistados (os cotistas) acreditam que a política de cotas é um direito que está garantido em lei que assegura às camadas populares (o estudante negro e o estudante de escola pública) o acesso à educação superior, principalmente nos cursos de alta concorrência. No entanto, o Estudante 4NC afirma que as cotas são uma oportunidade e não pode ser considerada um direito:

Porque repare viu. Porque se fosse um direito a gente perderia a noção de quem se enquadraria em cotas ou não. Porque depois, tipo cotas... Vai ter cotas pra quem é, pra mulher na política, cotas pra mulher na política, entendeu. Fica uma coisa muito estranha. Você vai dar cotas pra qualquer coisa! Cota pra anão. Anão ne um certo emprego é preconceito contra anões. Não tem nenhum anão ne uma certa empresa. Aí vai colocar cota pra

anão porque não tem anão. Cotas pra negro na política. Ah, tem pouco negro na política! Vamos colocar cota pra negro. Eu não concordo com isso. Acho que isso não é um direito, isso aí é uma forma de separar. Enquanto a gente que unir, entendeu? Eu acho que a minha noção, a minha concepção é essa, de querer unir e não separar. Que se você separa, você deixa entendeu, uma coisa meio é, distante uma da outra. Ai que no final junta quando tá na universidade, entendeu. Aí fica meio estranho. Fui claro? Acho que não, não sei (risos do entrevistado).

Quais as implicações da adoção da política de cotas para a universidade? Esta questão, como era de se esperar, foi pautada pela dualidade, em que os estudantes entrevistados passaram a apontar o lado positivo e o negativo das cotas. A entrada de um número maior de estudantes negros e estudantes de escolas públicas na universidade e a possibilidade de inclusão social foram pautadas pelos entrevistados. Então, adotar cotas é

Enegrecer a universidade (risos). Acho que a palavra é essa. Não tem outra palavra, entendeu. É trazer a periferia pra dentro da universidade, que a gente não vê. Se você vir aqui pro curso de Direito, você olha pras pessoas você vê. Você vê que... você conta nos dedos as pessoas que são dos bairros periféricos, que são de escolas públicas, que são negras, entendeu (ESTUDANTE 2C- Direito).

É, eu acho que a consequência boa é, é oportunidade, inclusão social dessas pessoas que não teriam condições de pagar uma fortuna de cursinhos, que a gente sabe muito bem que hoje, o cursinho é um absurdo. É até por conta do custo de vida, aqui no Brasil os impostos são altíssimos, então é, foi uma inclusão social. A outra parte, o ponto negativo da cota principal que eu destaquei que eu já falei é a questão de não viabilizar melhoria no ensino fundamental e no médio. Sucatear, deixar mais sucateado do que já está, então o ponto negativo da cota é, é eu coloco como esse (ESTUDANTE 3C- Medicina).

O Estudante 3C chama a atenção que com a adoção da política de cotas o problema da má qualidade da educação básica continua, já que esse seria a causa das dificuldades dos estudantes negros e de escolas públicas no acesso ao ensino superior.

Com a finalidade da promoção de oportunidades de ingresso da população negra no ensino superior, as cotas, principalmente as de recorte racial, como é o caso da UFAL, causam maior polêmica:

A forma negativa são essas situações que eu falei. Você coloca cota racial, cotista, pra algumas pessoas têm a visão de inferioridade, de segregação. Esse seria o ponto mais negativo (ESTUDANTE 4C- Medicina).

Eu vejo como a política de cotas como solução pra muita coisa, é e não só dentro da universidade, mas a gente pode ver reflexos fora. A partir do momento que há inserção da educação, muda-se uma sociedade, então eu vejo nisso durante o período em que essa pessoa, em que esse negro que é

foco de preconceito policial, que é foco de discriminação nas ruas, a partir do momento que ele entra na universidade (ESTUDANTE 1NC- DIREITO).

É perceptível, com os relatos dos estudantes, o quanto as cotas têm despertado sentimentos diferentes e provocado experiências variadas não apenas para os cotistas, mas para os não cotistas e os professores. As mudanças ocorridas com adoção da política têm alcançada toda a comunidade acadêmica.

Isso implica que discriminações vêm à tona nessa dinâmica, seja por conta do pertencimento racial dos estudantes ou pela condição de cotistas, como também que a inclusão de minorias no ensino superior possibilitada pela política de cotas é marcada por tensões e conflitos. Mesmo que os dados acima apresentados revelem que em cursos como Direito e Medicina os cotistas não fazem parte do grupo dos excluídos, no entanto, o fato de ser estudante cotista é o suficiente para ser enquadrado nessa trama.

4.3.3 Um olhar sobre o aluno cotista na universidade

Na última parte da entrevista, os estudantes falaram sobre a situação do aluno cotista na universidade. Como eles enxergam o aluno assistido pela política de cotas? O cotista está na universidade por uma questão de mérito ou privilégio? Ser cotista é uma objeção para a convivência com os professores e com os colegas de turma? O cotista é tratado da mesma forma que o aluno não cotista? Quais são as maiores dificuldades para permanência no curso?

Essas questões permitem compreender a percepção dos entrevistados sobre os alunos assistidos pela política de cotas, ao mesmo tempo que permite mensurar as mudanças surgidas na universidade devido à implantação dessa política.

Ingressar na universidade via cotas é uma questão de mérito ou de privilégio? A partir dessa indagação, os entrevistados expressaram suas opiniões sobre os cotistas que almejam uma vaga na universidade. Os cotistas, então, são vistos como pessoas que foram privilegiadas por uma política, já que não tinham capacidade suficiente para ingressar na universidade por seu próprio mérito, como diz o Estudante 4NC:

Porque se fosse de mérito ele deveria ter concorrido com os não cotistas, entendeu. Porque o mérito pra mim é esse: “quem conseguiu maior número de ponto quem entra, entendeu”, mérito pra mim. Mas, ele tá como privilégio. Porque se fosse levar a concorrência ampla, aí sim seria mérito se tivesse conseguido. Aí realmente foi por mérito, porque ele conseguiu estando né, na concorrência ampla. Agora como tem uma, um grupo separado, então eles vão concorrer entre eles. Então, é uma

oportunidade pra eles passarem, né. Então por isso que eu acho que é um privilégio [grifo nosso].

Essa exigência de uma capacidade ou competência fica mais evidente quando o Estudante INC relata que os cotistas do curso de Direito foram aprovados por mérito, em razão de serem estudantes que teriam condições de ingresso na universidade sem as cotas, já que são estudantes de nível econômico elevado:

Mérito. Porque como eu falei pra você no direito é um caso específico, né. Não houve nenhum momento essa exclusão, são estudantes que, que são financeiramente são bem postos, são, são bem de condições financeiras. Então não haveria privilégio porque se ele não fosse cotista ele passaria também, entendeu? Por ser cotista facilitou, mas ele não deixaria de ter entrado na universidade.

O relato de um estudante cotista do curso de Medicina vai na mesma direção:

Olhe, no meu caso foi mérito, né, como eu já falei pra você, é pela nota eu passaria na cota na não cota, então pra mim foi questão de mérito. Eu estudei, eu investi, eu gastei muito dinheiro pra passar, e eu passei por mérito. Mas aí eu não posso dizer que as pessoas que não passaram com pontuação acima não, não... mérito também, mérito. É questão de inclusão social, é questão, essas, essas pessoas não tem culpa do governo que tem, do governo não, não investir ne, na educação, na melhoria do ensino fundamental e do médio que é a base, elas não têm culpa, então é mérito também, do, das duas formas. Num, num vejo como um privilégio, não vejo como isso.

O mérito é medido pelo desempenho no vestibular, pela mensuração da nota. Se o cotista foi aprovado com uma média maior do que o não cotista então ele passou por mérito, mas se acontecer o contrário, ele tiver uma média menor, ele não dispõe da competência necessárias para a ocupação da vaga a qual pleiteou:

Eu acho que, aliás, eu tenho certeza que foi mérito, até porque a nossa nota de corte foi muito maior do que a ampla concorrência. Então, até por isso eu acho que não há discriminação na nossa turma, porque se algum deles abrisse a boca pra falar teria esse rebate. Que foi mais fácil pra o pessoal da ampla concorrência entrar do que os cotistas. Só que na hora de fazer a inscrição você não sabe disso, você sabe na hora do resultado. Então, no começo eu ficava achando que talvez não fosse bom pra mim, que eu tava me desmerecendo fazendo isso, que talvez eu podia deixar a vaga pra outra pessoa ou que eu não era... no início **cheguei a ter uma crise de consciência, tipo: não fui boa o suficiente pra entrar na faculdade por mérito, precisei de cotas.** Depois eu vi que não, que a cota é um mérito também, até porque minha nota foi maior, e eu merecia, eu estudei pra quilo. **No início algumas pessoas falaram: esse pessoal de fora vem pra cá roubar vaga.** Aí eu: mais não, eu não roubei vaga de ninguém, eu estudei e consegui, por mérito próprio, se outras pessoas não conseguiram, não sei o que aconteceu, não vou desmerecer também, mas, é bem meritocrático essa

parte do vestibular. Eu não acho que tenha sido privilégio nenhum, até porque, se fosse entrar de vez só porque sou negra, tudo bem. Mas, eu estudei, fiz a prova como todo mundo eu passei por um processo de seleção (ESTUDANTE 1C- Direito). [grifo nosso].

Então, os cotistas que têm uma média de corte mais alta no vestibular do que os não cotistas estão isentos de situações de constrangimento e de discriminação. Isso mostra que são merecedores da vaga, já que alcançaram ou ultrapassaram a linha medidora do mérito, a qual é determinada pelas notas dos estudantes da ampla concorrência.

Quando perguntado à estudante 1C se é em razão da média de corte ser alta dos cotistas no curso Direito a causa da atenuação de possíveis constrangimentos, ela responde:

Com certeza. Ela atenua com certeza. Porque você não vai apontar um cotista na sala dizer que foi mais fácil pra ele entrar, sendo que foi justamente o contrário. **Mas, se fosse mais baixa a nota de corte, como geralmente é, com certeza eu acho, com certeza que seria apontado. Ainda mais porque Direito é um curso muito competitivo, as pessoas disputam muito por nota,** por acesso ao professor, porque o professor que... a maioria dos professores eles dão muitas oportunidades de estágios, de empregos, que pagam bem. Então você quer a atenção do professor, você vai desmerecer o candidato o outro, como você puder. E acontece muito isso na minha turma. Então eu acho que eles só não apontam o fato de ser cotista por causa da média, se fosse o contrário, com certeza seria apontado [grifo nosso].

Esses relatos revelam que há uma diferenciação entre ser cotista e não ser cotista dentro da universidade. Por outro lado, o cotista é responsável pelo lugar que venha a ocupar no interior da instituição, isto é, ele acumulará maior ou menor prestígio em razão de ser um bom ou mau aluno, de ter ou não boas notas. Portanto, anula-se a condição de cotista, desde que tenha um bom rendimento ou desempenho no curso.

A presença de estudantes cotistas na universidade tem gerado algum incômodo? Os entrevistados passaram a relatar o que eles achavam da inserção de estudantes negros e de escolas públicas no ensino superior através das cotas:

Eu acho muito bom, é uma oportunidade que teve de inclusão, que a gente tem de inclusão. É uma oportunidade de entrar no meio acadêmico por uma porta que nem sempre é mais fácil, até porque tem toda essa construção social, de ao redor das cotas, mas, é uma forma de colocar pra dentro da faculdade, de abrir as portas. E você sabe que você está concorrendo pessoas com a mesma situação que você, é diferente, é muito desleal à ampla concorrência pra todo mundo. E principalmente quem vem de escolas mais fracas, ou pra quem historicamente têm problemas com isso, problemas sociais. Eu acho que é uma forma muito boa de inclusão, as cotas, pra todos (ESTUDANTE 1C- Direito).

Justo! Porque antes das cotas era tipo assim, hoje são oitenta vagas em Medicina. Um, dois de escola pública que passavam. Ou seja, e esses alunos de escola pública que passavam, não era de fato de escola pública. Do CEFET que a qualidade é melhor. Então, pra os de escola pública que chegam, eles têm o mesmo desejo, têm o mesmo sonho que qualquer outro estudante, qualquer outro adolescente, que se escolhe na adolescência. Então, porque não o estudante socialmente menos favorecido concorrer e conseguir? Eu acho justo! (ESTUDANTE 4C – Medicina).

Para o Estudante 2NC do curso do Direito, essa inserção tem provocado situações de discriminação. Os estudantes cotistas passam a serem vítimas de situações de constrangimentos pelo fato de serem alunos cotistas:

Eu, eu enxergo, eu particularmente enxergo com bons olhos né, jamais fiz distinção nem procurei saber quem eram os, os cotistas quem eram os não cotistas. Isso pra mim, nunca, nunca interessou, apesar de saber que, muitos amigos, muitas pessoas da própria sala, fazem essa, essa distinção, né. É, eu já ouvi piadinha do tipo do, uma cotista pergunta uma coisa pro professor, uma pergunta ser considerada por boa parte da turma, é, uma pergunta besta, que não fosse o momento de ser feita, e alguém falar: “só podia ser, ser cotista”. É, esse tipo de preconceito que é um preconceito, que eles falam na brincadeira, na piadinha, mas que revela o que, o que de fato pensam. Eu vejo com bons olhos, né, assim. Eu não faço distinção. Mas, sei que a maioria no curso de Direito faz, faz essa distinção sim. E acho que os alunos que são cotistas também, meio que se afastam, já do, dos outros, porque se... é como se formasse um grupo. Eu vejo muito isso nessa minha turma de agora, antes eu era da noite agora eu estou pela manhã, eu vejo muito isso, e como se os cotistas se juntassem, num bloquinho, num bloco fechado, inimigo do bloco dos não cotistas. Eu consigo enxergar pessoas que fazem essa distinção, não todos é claro, mas, tem pessoas sim que fazem a distinção.

A Estudante 3NC do curso de Medicina, além de afirmar que não há diferença quanto à competência e mérito entre um aluno cotista e não cotista, ela ressalta que os cotistas enfrentam maiores dificuldades:

Pra mim é um estudante como qualquer outro. Tão competente quanto, às vezes melhor, às vezes mais dedicado. Falo assim pela vivência que eu tenho com as pessoas que são próximas a mim, que são cotistas. É, não tem muita diferença não entre os não cotistas e os cotistas em relação à competência de estudos e tudo mais. Inclusive eu acho que eles são muito mais esforçados, do que os não cotistas. Muitas vezes por, inclusive por passarem dificuldades assim, né, pra poderem estudar e tal. Passam é, às vezes não têm condição de estudar em casa, ficam o dia todo na biblioteca estudando pra poder, é ter um embasamento melhor. É pra mim eu acho que, quanto à qualidade os dois estão muito próximos assim, não tem muita diferença não.

Entre os esforços para a superação das dificuldades, dentre outros motivos, estão a necessidade de comprovar a sua capacidade, a eficiência e a aptidão para afastar qualquer tipo de situação de *karma*:

Porque você tem que estudar muito além dos outros, pra provar que você pode muito mais além dos outros, porque eu acho que ser mediano apenas, não basta pro aluno cotista. Porque sempre vai ser estigmatizado com aquele que vai ficar pra trás, que vai ficar se arrastando no curso, eu acho muito mais complicado (ESTUDANTE 1C- Direito).

As cotas interferem na convivência na universidade, na relação entre professores e alunos, alunos e alunos? Esta questão gerou respostas diferentes:

No início, eu já estou com quatro anos de faculdade, no início sim. No início era mais complicado porque aquelas pessoas às vezes que olhavam... formar grupos de estudo, o grupo sempre tá fechado. Então, no início era mais complicado. Hoje Não! Hoje eu e meus outros colegas, todos colegas cotistas, que eu conheço né, todos os cotistas que eu conheço se dão bem com todo mundo. Algumas exceções. Mas assim, no início é mais complicado, aquelas pessoas em... **pela competitividade do próprio curso acho que se juntar a pessoas que julgam mais inteligente, vai trazer mais benefício.** Então, no início era mais complicado assim. (ESTUDANTE 4C- Medicina). [grifo nosso].

Não, olhe, os professores pra falar a verdade, os professores nem sabe, nem que são os alunos cotistas, eles não fazem esse tipo de pergunta, nunca fizeram, eu nunca presenciei nenhum professor perguntando: quem é aluno cotista aqui e quem não é? Nunca fizeram esse tipo de pergunta (ESTUDANTE 3C- Medicina).

Outros entrevistados afirmaram que é comum fazer a distinção entre cotista e não cotistas, e essa distinção implica um desconforto nas relações pessoais:

Eu acho que por parte da, da turma, boa parte, faz a distinção sim. Acredito que faça (ESTUDANTE 2NC- Direito).

O Estudante 4NC de Medicina chama a atenção que no ato da matrícula a separação entre cotistas e não cotistas feita pelos professores do curso provocou um incômodo, já que classificou o ato como um tipo de segregação. Mas, ele afirma que essa prática foi um caso isolado e não é uma prática no curso:

Eita, professor eu não sei! **Professor eu não sei, porque eu lembro que na matrícula eles separavam. Você é cotista? Então vai pra lá. Você não é cotista? Venha pra cá, entendeu. Então, isso aí já é uma forma de separar, e eu não concordei com essa separação de início, entendeu, na matrícula. Você é cotista? Venha pra cá. Você não é cotista? É como se fosse uma separação, e qualquer tipo de separação não concordo.** Mas,

durante o curso ninguém taxa não. Ninguém é taxativo e dizer: Olhe, você é cotista, não sei o quê. Ah, ele é inferior porque ele é cotista. Vai fazer trabalho em grupo: Ah, não vou chamar ele não porque ele é cotista. Não existe isso não! Pelo menos na minha turma isso não existe [grifo nosso].

O fato é que ser aluno cotista na universidade é ser um aluno diferenciado. E essa diferença resulta em atitudes discriminatórias, em razão de serem questionados sobre suas competências e capacidades para estar na universidade. Desse modo, as cotas tornaram-se um critério de avaliação de desempenho e do rendimento dos alunos. Portanto, essa avaliação traz para o campo do conflito preconceitos, estereótipos e visões viciadas pela cultura da meritocracia que insiste ser a base que sustenta nossas instituições educacionais.

Assim sendo, as trajetórias dos estudantes cotistas são construídas de maneiras diferentes na universidade, marcadas por situações de desvantagens sociais. Na disputa pelo reconhecimento ou legitimidade em ocupar uma vaga na universidade, os estudantes são expostos a situações de constrangimentos e de intimidações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em primeiro lugar, investigar sobre a questão racial no Brasil não é uma tarefa fácil, em razão de vivermos ainda as consequências de um período colonial que deixou marcas violentas para a população negra, obstruindo assim suas histórias, suas culturas, suas vidas. Desde então, a raça ou a cor no país tem ocupado um lugar de tensão quando trazida para o debate público. Por vezes, acredita-se que não pertencemos a raças diferentes e que elas não existem. Aliás, o Brasil, constituído pela miscigenação, pela mistura, não pode diferenciar sua população por raça, visto que é impossível termos raças puras. Somos misturados.

Na contramão desse pensamento, a história também nos ensinou que a raça ou a cor do sujeito é usada para enquadrá-lo em diferentes espaços da sociedade, seja no plano econômico, cultural ou educacional. Se não somos constituídos por raças diferentes, por que as oportunidades sociais carregam consigo a ideia de raça? Por que as desigualdades, sejam sociais, sejam educacionais, são marcadas pela cor dos sujeitos? Por que existem diferenças entre brancos e negros?

Não é exagero reafirmar que raça não existe no plano biológico. Mas, ela faz parte da dinâmica social, na medida em que a cor e outros atributos físicos dos sujeitos (tipo de cabelo, formato do nariz, etc.) são tomados, ora como ponto de partida, ora como ponto de chegada para a distribuição de ocupações, que no plano ideológico dão forma as hierarquias sociais e raciais.

Em segundo lugar, tomar a política de cotas como questão de investigação, também não é uma tarefa fácil. Antes mesmo de sua implantação nas universidades, essa política já estava em um campo de conflitos, quando ainda era pauta de proposição nas reivindicações do Movimento Negro. Com a finalidade de contribuir para a reversão da situação de exclusão da população negra do ensino superior, as cotas desde, então, vêm experimentando os dois lados da moeda. Aos olhos da sociedade, da imprensa e de intelectuais, essas têm servido para o bem e para o mal.

Logo, relacionar a questão racial e a política de cotas é assumir um desafio sem tamanho, do qual esta pesquisa pretendeu dar conta. Com o objetivo de analisar o impacto da política de reserva de vagas na Universidade Federal de Alagoas, que atende aqueles estudantes que são oriundos do sistema público de ensino e que se declaram negros, este estudo assume a pretensão de listar entre os primeiros trabalhos sobre as cotas na UFAL.

Enquanto uma modalidade das políticas de ação afirmativa, as cotas atualmente tornaram-se um mecanismo de inclusão, contrariando os processos de exclusão social e racial e a cultura da desigualdade das nossas instituições educacionais.

A política de cotas tem contribuído, então, para mudanças significativas no ensino superior, a partir do momento que garante o direito à educação para as camadas populares que dele estão excluídas. Nesse sentido, essa política tem aberto espaço para o cumprimento da igualdade de condições no acesso à universidade, possibilitando a democratização de acesso, na medida em que os diferentes grupos sociais passam a ser representados nesse nível de ensino.

Mas, a política de cotas não é um consenso. Desse modo, tem mobilizado grupos sociais agrupados em dois blocos opostos: os defensores da política e os contrários. Essa dualidade tem sido marca registrada no processo de execução da política nas instituições educacionais.

Na universidade, os estudantes cotistas têm sido vítimas de situações de constrangimento e de discriminações pelo fato de serem estudantes beneficiados pela política. A repercussão em torno das cotas tem interferido nas relações entre os estudantes, determinando o lugar que esse estudante deve ocupar no interior da instituição. Esse lugar pode ter dois âmbitos: o simbólico e o real.

O primeiro corresponde no plano do imaginário à manifestação de um sentimento de pertencimento ou não do lugar que ocupa. Ao ser questionado e avaliado pela condição de cotista e por ter ingressado na universidade em uma situação considerada privilégio, já que coloca-se em xeque a questão do mérito como foi apontado nas entrevistas, o estudante cotista apresenta dificuldades de se sentir parte da instituição na qual estuda.

Ao mesmo tempo, essa legitimidade na ocupação só é dada conforme as suas propriedades intelectuais, isto é, ele deve mostrar que tem as qualidades e capacidades suficientes para estar na universidade. O rendimento ou o desempenho medido pelas notas têm sido usado como avaliação para a comprovação do mérito ou da falta deste.

De todo modo, a média obtida no vestibular também não pode ser usada como instrumento de avaliação do mérito. Aliás, primeiramente, deve-se questionar o que é o mérito. Como medir o mérito? É a partir das notas que se qualifica o estudante? No caso do vestibular, se partimos do princípio que a meritocracia é um dado a ser considerado, também por que não são levadas em conta as trajetórias dos sujeitos, para além de suas aparentes

habilidades e competências? Nesse intermeio as trajetórias familiares e escolares e as privações sociais são desconsideradas.

No plano real, equivale dizer que há diferenças na distribuição de estudantes cotistas entre os cursos da universidade. Nos cursos pesquisados, Direito e Medicina, constatou-se que o estudante cotista faz parte de uma elite da escola pública, já que esses cursos demandam investimentos altos.

Desse modo, as cotas não têm sido eficientes em cursos de maior prestígio. O verdadeiro excluído não tem ocupado de fato o espaço em curso de maior concorrência. Essas não têm atendido as camadas populares. É necessário redefinir os critérios de inclusão e determinar critérios de controle. Senão, as cotas perdem seu sentido originário, qual seja, atender os grupos que se encontram às margens da sociedade.

Avaliar essa questão do funcionamento da política de cotas é imprescindível, para que, assim, o aluno de qualquer escola pública, não somente os oriundos dos institutos federais, possam também ocupar as vagas de qualquer curso da universidade, inclusive os mais concorridos.

A prevalência de situação de discriminações na universidade para com o estudante cotista não se deve às cotas. As cotas não são responsáveis por desencadear, estimular ou incentivar práticas discriminatórias ou racistas. Elas somente revelam ou reconhecem o que já existe, visto que o racismo na sociedade brasileira é estrutural. Desse modo, As cotas não geram um novo racismo, uma vez que não podemos pensar a universidade fora da realidade social. Portanto, o que existe nesse espaço educacional são práticas discriminatórias do mundo social. Assim, a universidade não apenas reproduz o racismo, mas também é produtora.

Por outro lado, não podemos responsabilizar somente as cotas pela resolução das desvantagens educacionais da população negra ou pela solução das desigualdades raciais na educação. Deve-se atentar para o limite da política e que outras ações devem ser efetivadas.

De fato, percebe-se que a política de cotas vem causando mudanças substantivas nas universidades. A inclusão de estudantes negros e de escola pública tem criado novas necessidades, alterando substancialmente as instituições de ensino superior. Novas estratégias políticas e pedagógicas são necessárias para atender esses novos alunos. Isso é necessário, se compreendermos que as cotas não são o ponto de chegada, mas, sim, o ponto de partida.

Desse modo, ações voltadas para a permanência e a pós-permanência do cotista na instituição devem ser efetivadas, principalmente para garantir a entrada e manutenção de estudantes negros e da escola pública nos cursos de maior escalão.

Assim, também, devem ser desenvolvidas ações para a prevenção e combate das situações de constrangimentos e de discriminações sofridas pelos cotistas, visto que na universidade não podemos perpetuar tais práticas. Portanto, deve-se eliminar tipologias e hierarquias entre cotistas e não cotistas.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Relações raciais na escola: reprodução de desigualdades em nome da igualdade**. Brasília: UNESCO, INEP, Observatório de Violências nas escolas, 2006.

ALEXANDER, Jeffrey C. O novo movimento teórico. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 2, n. 4, p. 5-28, jun. 1987.

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? IN: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir. (Orgs.). **Sociologia da Educação: pesquisa e realidade brasileira**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ALTAFIN, Juarez. **Cotas na universidade**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

AMORIM, Roseane Maria de. **As práticas curriculares: um estudo da educação das relações étnicos raciais na rede municipal de Recife**. 2011. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

ARROYO, G. Miguel. Políticas educacionais e desigualdades. **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-146, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 22 out. 2013.

AZEVEDO, Thales de. **As Elites de Cor – Um estudo de ascensão social**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1955.

BASTIDE, Roger; FERNANDES, Florestan. **Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo**. São Paulo, Editora Anhembi, 1955.

BASTOS, Elide Rugai. O ensaísmo dos anos 20. In: BASTOS, Elide Rugai. **As criaturas de Prometeu**. São Paulo: Global, 2006.

BEZZERA, Tereza Olinda Caminha; GURGEL, Claudio. A política pública de cotas em universidades, desempenho acadêmico e inclusão social. **Sustainable Busines International Journal**, n. 9, p. 1-22, ago, 2011.

BITTAR, Mariluce; ALMEIDA, Carina E. Maciel de. Mitos e controvérsias sobre a política de cotas para negros na educação superior. **Educar**, n. 28, p. 141-159, jun., 2006.

BOUDON, Raymond. **A desigualdade das oportunidades: a mobilidade social nas sociedades industriais**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1981.

BOURDIEU, Pierre. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 70-79.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Los herderos: los estudiantes y la cultura**. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2009.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **As costas na universidade pública brasileira: será esse o caminho?** Campinas: Autores Associados, 2005.

BRANDÃO, Zaia. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 153-165, jul. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 2004. Disponível em: <HTTP://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 15 nov. 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil Afroatitude: primeiro ano do programa**. Brasília, 2006. Brasília. Disponível em: HTTP://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/brasil_afroatitude.pdf Acesso em: 10 dez. 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 06 jan. 2014.

BRITO, Ângela Maria B. de; SANTANA, Moisés de Melo; CORREIA, Rosa Lúcia L. S. (Orgs.). **Kulé Kulé: educação e identidade negra**. Maceió: EDUFAL, 2005.

CALVACANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé Kulé: visibilidades negras**. Maceió: EDUFAL, 2006.

CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé-Kulé: religiões afro-brasileiras**. Maceió: EDUFAL, 2008.

CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JUNIOR, João e DAFLON, Verônica Toste. Administrando o debate público: O Globo e a controvérsia em torno das cotas raciais. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 7-31, mai/ago., 2013.

CARDOSO, Claudete Batista. Efeitos da política de cotas na Universidade Federal de Brasília: uma análise do rendimento e da evasão. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2011.

COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da. (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora da UEPG, 2012.

COSTA, Maria das Dores. Movimentos sociais e cidadania: uma nova dimensão para a política social no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, V. 22, n. 2, p. 3-10, abr/jun., 1988.

CRUZ, Adélia Maria leal da. **Discursos que educam: representações das cotas raciais na veja**. 2009. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2009.

CRUZ, Andreia Gomes da. **Mídia e Ação Afirmativa: o caso de implementação das cotas na UERJ**. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Pluralidade racial em livros didáticos: uma análise em conteúdos de história brasileira**. São Luís, MA: Edufma; Imperatriz, MA: Ética, 2011.

CUNHA, Luis Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1989.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JUNIOR, João. Ação afirmativa na revista Veja: estratégias editoriais e o enquadramento do debate público. **Revista Compolítica**, v. 2, n. 2, p. 65-91, jul./dez. 2012.

DAFLON, Verônica Toste; FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan./abr. 2013.

DALLABONA, Carlos Alberto; SCHIEFLER FILHO, Marcos Flavio de Oliveira. Desempenho acadêmico de estudantes oriundos de escolas públicas: cursos de graduação do campus Curitiba da UTFPR. In: 24 Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia. 03 a 06 de outubro, Blumenau, Santa Catarina. **Anais do Congresso de Educação em Engenharia**. Santa Catarina, 2011.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, Niterói, v. 12, n. 23, p. 100-122, 2007.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de Pesquisa**, n. 119, p. 29-45, julho/2003.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERES JÚNIOR, João. Aspectos normativos e legais das políticas de ação afirmativa. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. (Orgs.). **Ação afirmativa e universidade:**

experiências nacionais comparadas. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2005, p. 74-62.

FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas. Introdução: ação afirmativa e desenvolvimento. In: FERES JÚNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Org.). **Ação afirmativa e universidade: experiências nacionais comparadas**. Brasília: UnB, 2006. p. 9-45.

FERES JÚNIOR, João; NASCIMENTO, Leonardo Fernandes; EISENBERG, Zena Winona. Monteiro Lobato e o Politicamente Correto. **DADOS – Revistas de Ciências Sociais**, v. 56, n. 1, p. 69-108, 2013a.

FERREIRA, Rosilda Arruda. Sociologia da educação: uma análise de suas origens e desenvolvimento a partir de um enfoque da sociologia do conhecimento. **Revista Lusófona de Educação**, n. 7, p. 105-120, 2006.

FERREIRA, Erika do Carmo Lima. **Identidade, raça e representação: narrativas de jovens que ingressaram na Universidade de Brasília pelo sistema de cotas raciais**. 2009. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FORQUIN, Jean Claude (Org.) **Sociologia da educação: dez anos de pesquisa**. Petrópolis : Vozes, 1995.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. Tradução de Márcia Prates. In: Jessé Souza (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria contemporânea democrática**. Brasília: UNB, 2001, p. 245-282.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 50. ed. São Paulo: Global, 2005.

FRY, Peter. Política, nacionalidade e o significado de ‘raça’ no Brasil. In: BETHELL, Leslie (Org.). **Brasil: fardo do Passado, promessas do futuro**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FRY, Peter. Introduzindo o racismo. **O Globo**. Rio de Janeiro, 21 mar. 2003.

FRY, Peter e MAGGIE, Yvonne. Cotas raciais: construindo um país dividido? **Econômica: Revista da Pós-Graduação em Economia da UFF, Dossiê: Ação afirmativa**, v.6, n. 1, p. 153-161, jun. 2004.

FRY, Peter. Ossos do ofício. **Horizontes Antropológicos**, n. 11, p. 271-272, jan./jun. 2005.

FRY, Peter. **A Persistência da raça: ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005a.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos sociais: paradigmas clássicos e contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na atualidade: manifestações e categorias analíticas. In: GOHN, Maria da Glória (org.). **Movimentos sociais no início do século XXI: antigos e novos atores sociais**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação afirmativa e o princípio constitucional da igualdade: o direito como instrumento de transformação social**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Educação Cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e formação de professores(as) da Educação Básica: desafios enfrentados pelo Programa de Ações Afirmativas na UFMG. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

GOMES, Nilma Lino. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, N. L. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política & Sociedade**, Florianópolis, v. 10, n. 18, p. 133-154, abr. 2011.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**. V. 12, n. 1, p. 98-109, jan/abr, 2012a.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e Educação: ressignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul/set. 2012b. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 15 nov. 2013.

GONÇALVES, Luiz Alberto de Oliveira. Reflexão sobre a particularidade cultural na educação das crianças negras. **Cadernos de Pesquisa**. N. 63, São Paulo, nov. 1987.

GONÇALVES Eliete M; CHUEIRI Vanilda M; CHUEIRI Lauro H. M. Análise do desempenho acadêmico dos alunos do curso de engenharia: uma comparação entre os alunos egressos das escolas pública e particular. . In: Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia, 21, 2011, São Paulo. **Anais do Congresso Brasileiro de Educação em Engenharia**. Santa Catarina: anais, 2008.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. O acesso de negros às universidades públicas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo social**. São Paulo vol.18, n 2, p. 269-287, nov. 2006.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Depois da democracia racial. **Tempo social**. São Paulo, vol.18, n 2, p. 269-287, nov. 2006b.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2009.

GUIMARÃES, Reinaldo da Silva. **Afrocidadanização: ações afirmativas e trajetórias de vida no Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio; São Paulo: Selo Negro, 2013.

GUIMARÃES, Maristela Abadia. **No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho: o potencial transformador das cotas raciais**. 2006. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2006.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

HASENBALG, Carlos Alfredo; SILVA, Nelson do Valle. **Estrutura social, mobilidade e raça**. São Paulo: Vértice, Editora Revista dos Tribunais; Rio de Janeiro: Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 1988.

HASENBALG, Carlos Alfredo. SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo (73), p. 5-13, maio/1990.

HASENBALG, Carlos Alfredo. SILVA, Nelson do Valle. LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria, 1999.

HASENBALG, Carlos. Entrevista concedida a Antonio Sérgio Alfredo Guimarães. . **Tempo Social, revista de sociologia da USP**. São Paulo, V. 18, n. 2, p. 259-268, 2006a.

INSTITUO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, 2010. INDICADORES SOCIAIS DE 2010. PNAD 2009.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Editora Ática, 2008.

LAVARDA, Marcus Túlio Borowiski. A iconografia da Guerra do Paraguai e o periódico *Semana Ilustrada* – 1865-1870: um discurso visual. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS 2009.

MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. O Debate que não houve: a reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Enfoque: Revista Eletrônica**, v.1, p.93-117, 2002.

MAGGIE, Yvonne e FRY, Peter. A reserva de vagas para negros nas universidades brasileiras. **Estudos Avançados: revista do IEA da USP**. São Paulo, v. 18, n.50, p. 67-80. 2004.

MAGGIE, Yvonne. Em breve, um país dividido. **O Globo**. Rio de Janeiro, 27 dez. 2004.

MAGGIE, Yvonne. Política de cotas e o vestibular da UnB ou a marca que cria sociedades divididas. **Horizontes Antropológicos**, nº 23, p. 286-291, jan./jun, 2005.

MAGGIE, Yvonne. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 20, n. 58, , p. 5-26, jun. 2005a.

MAGGIE, Yvonne. Racismo e anti-racismo: preconceito, discriminação e os jovens estudantes nas escolas cariocas. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 739-751, out. 2006.

MAIO, Marcos Chor. O projeto unesco e a agenda das ciências sociais no Brasil dos anos 40 e 50. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 14, n. 41, São Paulo, 1999.

MAIO, Marco Chor. Abrindo a “caixa preta”: o projeto Unesco de relações raciais. In: PEIXOTO, Fernanda Arêas; PONTES, Heloisa; SCHWARCZ, Lilia Moritz (orgs). **Antropologias, histórias, experiências**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2004, pp. 14-168.

MARCONI, Marina de Andrade. **Antropologia: uma introdução**. São Paulo: Atlas, 1998.

MEDEIROS, Carlos Alberto. Ações afirmativas: um debate em curso. In: SANTOS, Sales Augusto dos Santos (Org). **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas**. Brasília, DF, 2005.

MELO, Nairo Bentes de. **Reserva de vagas no ensino superior: o processo de implementação das cotas raciais nos cursos de graduação da Universidade Federal do Pará**. 2011. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escola. **Cadernos de Estudos Sociais**. V. 19. n. 1, p. 95-106, Recife, jan/jun, 2003.

MICHEL, Maria Helena. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, n. 117, p. 197-217, novembro, 2002.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOTTA, Roberto. Paradigmas de interpretação das Relações Raciais no Brasil. **Estudos afro-asiáticos**, n. 38, p. 113-133, 2000. Disponível em < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-546X2000000200006> Acesso em 10 de fev. 2013.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: RAMOS, Marise Nogueira *et al.* (coord.). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; NORÕES, Katia Cristina. **Cotas raciais ou sociais? Trajetória, percalços, e conquistas na implementação de ações afirmativas no ensino superior público – 2001 a 2010**. 2011. 291f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

NASCIMENTO, Alexandre do. Os manifestos, o debate público e a proposta de cotas. **Revista Lugar Comum**, n. 23-24, p. 13-16, 2008.

NEVES, Clarissa Eckert Baeta; RAIZER, Leandro; FACHINETTO, Rochele Fellini. Acesso, expansão, e equidade na educação superior: novos desafios, para a política educacional brasileira. **Sociologias**, n. 17, p. 124-157, jan./jun. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n17/a06n17.pdf>> Acesso em: 14 jan. 2014

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, n. 78, p. 15-36, abr. 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**, n. 46, abr/jun. 1990.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **O Trabalho do Antropólogo**. Brasília: Paralelo Quinze; São Paulo: Editora da Unesp, 2000.

O MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). **Revista HISTEDBR online**, p. 188-204, ago. 2006.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PACHECO, Jairo Queiroz; SILVA, Maria Nilza da. (Orgs.). **O negro na universidade: o direito à inclusão**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2007.

PAIVA, Angela Randolpho; ALMEIDA, Lady Christina. Mudança no campus: falam os gestores das universidades com ação afirmativa. In: PAIVA, A. (Org.). **Entre dados e fatos: ação afirmativa nas universidades públicas brasileiras**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Pallas, 2010. p. 75-115.

PEIXOTO, Maria do Carmo de Lacerda (Org.). **Universidade e democracia: experiências e alternativas para ampliação do acesso à Universidade pública**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

PEREIRA, Amilcar Araujo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo no Brasil (1970-1995)**. 2010. 268 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense, Niteroi, 2010.

PEREIRA, Cláudio Luiz; SANSONE, Livio (orgs). **Projeto UNESCO no Brasil: textos críticos**. Salvador: EDUFBA, 2007.

PINTO, Regina Pahim. A representação de negros em livros didáticos de leitura. **Cadernos de Pesquisa**. N. 63, São Paulo, nov. 1987.

PINTO, Regina Pahim. Raça e educação: uma articulação incipiente. **Caderno de Pesquisa**. São Paulo, n. 80, p. 41-50. Fev.1992.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

PRAXEDES, Rosângela Rocha. **PROJETO UNESCO: quatro respostas para a questão racial no Brasil**. 2012. 220 f. Tese de Doutorado (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Raça, gênero e educação superior**. 2001. 320 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2001.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Sistema de cotas: um Debate . Dos dados à manutenção de privilégios e de poder. **Educação & Sociedade**, v. 27, n. 96, p. 717-737, Out. 2006. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300005&script=sci_arttext> Acesso em junho 2012.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas; SANTOS, Jocélio Teles dos. Vestibular com cotas: análise em uma instituição pública federal. **Revista USP**, n. 68, p. 58-75, São Paulo, dez./fev. 2006b.

REIS, Dyane Brito. Acesso e Permanência de Negros (as) no Ensino Superior: o caso da UFBA. In: LOPES, Maria Auxiliadora; BRAGA, Lúcia de Santana. **Acesso e permanência da população negra no ensino superior**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade: UNESCO, 2007.

REIS, Ana Maria dos. **Democratização do acesso e políticas afirmativas na Educação Superior**. 2008. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2008.

RIBEIRO, René. Religião e relações raciais. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Cultura / Departamento de Imprensa Nacional, 1956.

RICUPERO, Bernardo. **Sete lições sobre as interpretações do Brasil**. São Paulo: Alameda,

RISCADO, Jorge Luis. O impacto das ações contra o racismo na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). In: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé-Kulé: afroatitudes**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SANTANA, Moisés de Melo; TAVARES, Maria das Graças Medeiros. Um olhar histórico avaliativo sobre o Programa de Ações Afirmativas da UFAL. In: BRANDÃO, André Augusto (Org.). **Cotas raciais no Brasil: a primeira avaliação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007.

SANTOS, Isabel Aparecida dos. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. (Org.). **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de história e cultura africana e afro-brasileira: dilemas e desafios da recepção à Lei 10.639/03. In: PEREIRA, Almicar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Orgs.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.

SANTOS, Sales Augusto dos. O debate sobre as ações afirmativas para negros e a questão das cotas nas universidades públicas brasileiras: implantando o terror. In: Congresso Português de Sociologia, 6, 2008, Lisboa. **Anais do VI Congresso Português de Sociologia**. Lisboa: Associação Portuguesa de Sociologia, 2008.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SERRANO, Carlos; WALDMAN, Maurício. **Memória da África: a temática africana em sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SILVA, Ana Célia. Representação social do livro didático: o que mudou? (GT21). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambú. **Anais**. Caxambú: ANPED, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes25/anaceliadasilvat21.rtf>> Acesso em: 04 nov. 2013.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 21-38.

SILVA, Marcella de Holanda Padilha Dantas da. **Identidade racial e sistema de cotas: um estudo psicossocial com alunos negros na Universidade Federal de Alagoas**. 2007. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Psicologia) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2007.

SILVA, Maria Auxiliadora Gonçalves da. **Encontros e desencontros de um movimento negro**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 1994.

SILVA, Mario Ângelo. Para uma nova atitude: Brasil afroatituido. In: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé-Kulé: afroatitudes**. Maceió: EDUFAL, 2007.

SISS, Ahyas; OLIVEIRA, Iolanda de. **Trinta anos de ANPED: as pesquisas sobre a educação dos afro-brasileiros e o GT 21: marcas de uma trajetória**. 2006. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos_encomendados/trabalho%20encomendado%20gt21-%20Ahyas%20-%20int%20.pdf> Acesso em: 14 jan. 2014.

SISS, Ahyas. Afro-brasileiros e educação superior: notas para debate. In: COSTA, Hilton; PINHEL, André; SILVEIRA, Marcos Silva da (Orgs.). **Uma década de políticas afirmativas: panorama, argumentos e resultados**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2012.

SKIDMORE, Thomas E. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SKIDMORE, Thomas E. Fato e mito: descobrindo um problema racial no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 79, p. 5-16, nov. 1991.

SOARES, Sergei et al. **Os mecanismos de discriminação racial nas escolas brasileiras**. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

TCHAM, Ismael. Contexto de surgimento do Programa Brasil Afroatitudo. In: CAVALCANTI, Bruno César; FERNANDES, Clara Suassuna; BARROS, Rachel Rocha de Almeida (Orgs.). **Kulé-Kulé: afroatitudes**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TEIXEIRA, Cristiane Lourenço. Políticas públicas, relações raciais e educação: reflexões sobre a implantação das políticas de ações afirmativas no Estado brasileiro. **Csoline – Revista Eletrônica de Ciências sociais**. V, 4, p. 214-233, ago. 2008.

THIRY-CHERQUES, Hermano Roberto. Pierre Bourdieu: a teoria na prática. **Revista de Administração Pública**, n. 40, v. 1, p. 27-55, jan./fev. 2006.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto para implantação do programa de ações afirmativas na Universidade Federal de Alagoas**. Maceió, 2004.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Direito**. Maceió, 2006a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS. **Projeto pedagógico do curso de Medicina**. Maceió, 2006b.

VARGAS, Hustana Maria. Sem perder a majestade: profissões imperiais no Brasil. **Estudos de Sociologia**, v. 15, n. 28, p. 107-124, 2010.

VELLOZO, Jacques. Cotistas e não-cotistas: rendimento de alunos da Universidade de Brasília. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 137, p. 621-644, mai/ago 2009.

VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. Políticas de educação, educação como política: observações sobre a ação afirmativa como estratégia política. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

WARBUTON, Nigel. **Elementos básicos de filosofia**. Lisboa: Gradiva, 1998.

APÊNDICE A - Roteiro de entrevistas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA ALUNOS (AS) COTISTAS E NÃO-COTISTAS DOS
CURSOS DE DIREITO E MEDICINA DA UFAL

1 – Dados pessoais e gerais

- 1.1 Idade?
- 1.2 Cor/raça?
- 1.3 Sexo?
- 1.4 Casado (a)?
- 1.5 Tem filhos? Quantos e idades?
- 1.6 Qual o seu curso? Por que escolheu este curso?
- 1.7 (Se cotista) Por qual motivo concorreu pelas cotas?
- 1.8 Já fez cursinho pré-vestibular? Já tentou outros vestibulares?
- 1.9 Ocupação: trabalha ou já trabalhou?
- 1.10 Como se mantém na universidade?
- 1.11 Qual o grau de escolaridade dos pais?
- 1.12 Tem irmãos? Quantos?
- 1.13 Tem alguém na família com curso superior? Qual?
- 1.14 Quantos da Família trabalham?
- 1.15 Qual a sua renda familiar?

2 – Sobre discriminação

- 2.1 O que você entende por discriminação?
- 2.2 Você já foi vítima de discriminação (por motivos de cor, classe, gênero e etc.)?
- 2.3 Você já discriminou alguém? Por quê?
- 2.4 Você já presenciou alguma situação de discriminação na universidade?

3 – Sobre a política de cotas

- 3.1 O que você entende por política de cotas?
- 3.2 Qual sua opinião sobre a política de cotas?
- 3.3 Em sua opinião, quais as consequências ou resultados da política de cotas na universidade?
- 3.4 A política de cotas é um direito?

4 – Sobre os estudantes cotistas

- 4.1 A conquista de uma vaga na universidade via cotas é uma questão de mérito ou privilégio?
- 4.2 O que você pensa sobre a presença de estudantes cotistas na universidade, em seu curso?

- 4.3 Qual a sua opinião sobre o estudante que ingressou na universidade por cotas?
- 4.4 Qual a diferença entre um estudante cotista e um não cotista em sua opinião? Quais são suas diferenças a partir do ingresso pelo sistema de cotas?
- 4.5 Você acha que as cotas interferem na convivência entre alunos e professores?
- 4.6 Você acredita que cotista e não cotista são tratados e percebidos de forma igual na universidade?
- 4.7 (se cotista) Se seu diploma viesse marcado como cotista você se inscreveria pelas cotas?
- 4.8 Você contrataria os serviços de um profissional que foi aluno cotista na universidade? (um médico cotista, um advogado cotista).
- 4.9 Quais suas maiores dificuldades de permanência no curso?

ANEXO A – Resolução CONSUNI**Resolução nº 33/2003 - CONSUNI, de 06 de novembro de 2003**

Aprova o programa de políticas afirmativas para afrodescendentes no ensino superior na Ufal.

O Conselho Universitário da Universidade Federal de Alagoas - CONSUNI/UFAL, no uso de suas atribuições legais e estatutárias, tendo em vista o que consta do processo nº 5407/2003-25 e de acordo com a deliberação aprovada, por unanimidade, na sessão extraordinária ocorrida em 06 de novembro de 2003;

CONSIDERANDO o resultado dos estudos realizados pela COMISSÃO ESPECIAL instituída por este Conselho Superior, através da Resolução nº 14/2003-CONSUNI/UFAL baseado na proposta encaminhada pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (NEAB/UFAL) e pela Secretaria Estadual de Defesa e Proteção das Minorias - SEDEM/AL;

CONSIDERANDO o parecer consubstanciado da Procuradoria Geral Federal junto à UFAL, favorável sobre a matéria, constante do respectivo processo;

CONSIDERANDO o resultado da ampla discussão favorável e a grande receptividade deste Conselho Superior em delação ao tema abordado;

R E S O L V E:

Art. 1º - Aprovar o PROGRAMA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AFRO-DESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, conforme consta da documentação anexa a esta resolução.

Art. 2º - Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Sala dos Conselhos Superiores da Universidade Federal de Alagoas, em 06 de novembro de 2003.

ANEXO B – Resolução CEPE**Resolução nº 09/2004 - CEPE, de 10 de maio de 2004**

Redefine normas referentes ao Processo Seletivo Seriado (PSS) para ingresso nos cursos de graduação da Ufal, alterando a resolução nº 20/1999-CEPE 24/02/1999.

O CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO da Universidade Federal de Alagoas - CEPE, no uso de suas atribuições legais e estatutárias tendo em vista o que consta na Resolução Nº 33/2003-CONSUNI-Conselho Universitário de 06/11/2003 que ARPOVA O PROGRAMA DE POLÍTICAS AFIRMATIVAS PARA AFRO-DESCENDENTES NO ENSINO SUPERIOR NA UFAL.

CONSIDERANDO, o relatório produzido pela Comissão Especial instituída pela Resolução Nº 14/2003 CONSUNI;

CONSIDERANDO, o trabalho conjunto da Câmara de Ensino e de Graduação do CEPE/UFAL da Comissão Permanente do Programa de Políticas Públicas e Ações Afirmativas para Afro-descendentes no Ensino Superior na UFAL e da Comissão Permanente do Vestibular COPEVE/UFAL;

RESOLVE:

Art. 1º - Dar nova redação ao Art. 24 da Resolução nº 20/99-CEPE/UFAL, a saber:

Art. 24 - Será estabelecida uma cota de 20% (vinte por cento) das vagas dos cursos de graduação de graduação da UFAL para a população negra segundo a metodologia do IBGE, oriunda exclusivamente e integralmente de escolas de ensino médio públicas, durante dez anos consecutivos.

§ 1º - A cota definida no caput deste artigo aplicar-se-á na primeira etapa e na segunda etapa do Processo Seletivo Seriado.

2º - Os candidatos optantes por concorrerem às vagas destinadas à cota estabelecida no caput deste artigo submeter-se-ão às normas gerais e comuns do Processo Seletivo Seriado exceto pelo fato de que durante a classificação em cada etapa os candidatos serão divididos em dois blocos: o dos optantes e dos não-optantes por concorrer às vagas destinadas à cota.

§ 3º - O percentual definido no caput deste artigo será distribuído da seguinte forma: 60% (sessenta por cento) para as mulheres negras e 40% (quarenta por cento) para os homens negros.

§ 4º - Caso os percentuais estabelecidos segundo os critérios de gênero definidos no parágrafo 3º (terceiro) deste artigo não forem preenchidos, as vagas restantes serão remanejadas dentro do próprio grupo de concorrentes.

§ 5º - Caso a cota destinada à população negra não seja preenchida integralmente por motivo de eliminação dos candidatos durante o processo de seleção as vagas não preenchidas retornam ao grupo dos não-optantes por concorrer à cota.

Art. 2º - Acrescentar ao Art. 3º da resolução nº 20/99 CEPE/UFAL os parágrafos segundo e terceiro com a seguinte redação:

§ 2º - No momento da inscrição o/a candidato/a que se autodeclarar preto/a ou pardo/a conforme a metodologia adotada pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) nas pesquisas do Censo Populacional e comprovar que cursou ou cursa o ensino médio exclusivamente e integralmente em escola pública pode optar por concorrer a cota de vagas para a população negra nos termos do Art. 24 da presente Resolução.

§ 3º - A conclusão do ensino médio por meio dos Exames Gerais Supletivos só poderá ser aceita como comprovação de conclusão na instituição pública se o concorrente comprovar que realizou curso preparatório em instituição pública.”

Art. 3º - Acrescentar um Parágrafo Único ao Art. 23 da Resolução nº 20/99 CEPE/UFAL com a seguinte redação:

Parágrafo Único - A implantação e implementação da cota de vagas para a população negra no processo seletivo seriado será acompanhada pela Comissão Permanente do Programa de Políticas Públicas e Ações Afirmativas por Afrodescendentes no Ensino Superior na UFAL e em conjunto com a COPEVE/UFAL definirão normas complementares ao processo e decidirão casos omissos.

Art. 4º - Esta Resolução entra em vigor nesta data.

Coordenadoria dos Órgãos Colegiados Superiores da Universidade Federal de Alagoas, em 10 de maio de 2004.

ANEXO C – Cotista por ano e curso



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS
Cotistas - Ingresso por Ano e Curso

| 2005 | Curso | Total de Cotistas | 189 | 4,71% |
|------|--------------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | ADMINISTRAÇÃO | 10 | | |
| | AGRONOMIA | 7 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 2 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 5 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 6 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 2 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 7 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS | 3 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 10 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 6 | | |
| | DIREITO | 17 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA | 6 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 2 | | |
| | ENFERMAGEM | 4 | | |
| | ENGENHARIA CIVIL | 3 | | |
| | ENGENHARIA DE AGRIMENSURA | 2 | | |
| | ENGENHARIA QUÍMICA | 5 | | |
| | FILOSOFIA | 3 | | |
| | GEOGRAFIA | 3 | | |
| | GEOGRAFIA BACHARELADO | 1 | | |
| | GEOGRAFIA LICENCIATURA | 1 | | |
| | HISTÓRIA | 7 | | |
| | LETRAS PORTUGUÊS - ESPANHOL | 8 | | |
| | LETRAS PORTUGUÊS - LITERATURA | 5 | | |
| | MATEMÁTICA | 2 | | |
| | MEDICINA | 11 | | |
| | METEOROLOGIA | 1 | | |
| | MÚSICA | 1 | | |
| | ODONTOLOGIA | 1 | | |
| | PEDAGOGIA | 14 | | |
| | PSICOLOGIA | 7 | | |
| | QUÍMICA | 1 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 1 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 10 | | |
| | TEATRO | 8 | | |
| | ZOOTECNIA | 7 | | |
| 2006 | Curso | Total de Cotistas | 447 | 11,15% |
| | ADMINISTRAÇÃO | 27 | | |
| | AGRONOMIA | 23 | | |
| | ARQUITETURA E URBANISMO | 8 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 4 | | |
| | BIOLOGIA LICENCIATURA | 5 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 15 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO | 4 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA | 9 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 13 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 14 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO | 2 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA | 4 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 10 | | |

| 2006 | Curso | Total de Cotistas | 447 | 11,15% |
|------|--------------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 8 | | |
| | DIREITO | 30 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO | 7 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 3 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 3 | | |
| | ENFERMAGEM | 21 | | |
| | ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA | 2 | | |
| | ENGENHARIA CIVIL | 6 | | |
| | ENGENHARIA DE PESCA | 5 | | |
| | ENGENHARIA QUÍMICA | 5 | | |
| | FARMÁCIA | 10 | | |
| | FILOSOFIA | 8 | | |
| | FÍSICA BACHARELADO | 2 | | |
| | FÍSICA LICENCIATURA | 7 | | |
| | GEOGRAFIA BACHARELADO | 8 | | |
| | GEOGRAFIA LICENCIATURA | 9 | | |
| | HISTÓRIA BACHARELADO | 5 | | |
| | HISTÓRIA LICENCIATURA | 8 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA INGLÊS | 2 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA ESPANHOL | 1 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS | 11 | | |
| | MATEMÁTICA BACHARELADO | 1 | | |
| | MATEMÁTICA LICENCIATURA | 16 | | |
| | MEDICINA | 18 | | |
| | MEDICINA VETERINÁRIA | 2 | | |
| | METEOROLOGIA | 1 | | |
| | MÚSICA LICENCIATURA | 1 | | |
| | NUTRIÇÃO | 8 | | |
| | ODONTOLOGIA | 12 | | |
| | PEDAGOGIA LICENCIATURA | 13 | | |
| | PSICOLOGIA | 10 | | |
| | QUÍMICA BACHARELADO | 2 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 4 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 6 | | |
| | SERVICO SOCIAL | 26 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 3 | | |
| | TEATRO | 8 | | |
| | TURISMO | 2 | | |
| | ZOOTECNIA | 15 | | |
| 2007 | Curso | Total de Cotistas | 506 | 12,62% |
| | ADMINISTRAÇÃO | 31 | | |
| | AGRONOMIA | 18 | | |
| | ARQUITETURA E URBANISMO | 9 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 6 | | |
| | BIOLOGIA LICENCIATURA | 6 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 17 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO | 7 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA | 7 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 15 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 12 | | |
| | CIENCIAS SOCIAIS BACHARELADO | 3 | | |
| | CIENCIAS SOCIAIS LICENCIATURA | 7 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 10 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 7 | | |
| | DANCA LICENCIATURA | 6 | | |

| 2007 | Curso | Total de Cotistas | 506 | 12,62% |
|------|--------------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | DIREITO | 30 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO | 9 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 11 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 4 | | |
| | ENFERMAGEM | 20 | | |
| | ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA | 4 | | |
| | ENGENHARIA CIVIL | 8 | | |
| | ENGENHARIA DE AGRIMENSURA | 3 | | |
| | ENGENHARIA DE PESCA | 6 | | |
| | ENGENHARIA QUÍMICA | 10 | | |
| | FARMÁCIA | 9 | | |
| | FILOSOFIA | 8 | | |
| | FÍSICA LICENCIATURA | 9 | | |
| | GEOGRAFIA BACHARELADO | 8 | | |
| | GEOGRAFIA LICENCIATURA | 12 | | |
| | HISTÓRIA BACHARELADO | 8 | | |
| | HISTÓRIA LICENCIATURA | 8 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA INGLÊS | 1 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA ESPANHOL | 6 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS | 17 | | |
| | MATEMÁTICA BACHARELADO | 3 | | |
| | MATEMÁTICA LICENCIATURA | 9 | | |
| | MEDICINA | 16 | | |
| | MEDICINA VETERINÁRIA | 4 | | |
| | METEOROLOGIA | 1 | | |
| | MÚSICA BACHARELADO EM CANTO | 1 | | |
| | MÚSICA LICENCIATURA | 1 | | |
| | NUTRIÇÃO | 4 | | |
| | ODONTOLOGIA | 7 | | |
| | PEDAGOGIA LICENCIATURA | 24 | | |
| | PSICOLOGIA | 10 | | |
| | QUÍMICA BACHARELADO | 4 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 2 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 8 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 22 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 9 | | |
| | TEATRO | 8 | | |
| | TURISMO | 7 | | |
| | ZOOTECNIA | 14 | | |
| 2008 | Curso | Total de Cotistas | 541 | 13,49% |
| | ADMINISTRAÇÃO | 32 | | |
| | AGRONOMIA | 22 | | |
| | ARQUITETURA E URBANISMO | 20 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 2 | | |
| | BIOLOGIA LICENCIATURA | 8 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 20 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO | 5 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA | 10 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 18 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 12 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO | 1 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 9 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 8 | | |
| | DANÇA LICENCIATURA | 3 | | |
| | DIREITO | 29 | | |

| 2008 | Curso | Total de Cotistas | 541 | 13,49% |
|------|--------------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO | 10 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 6 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 6 | | |
| | ENFERMAGEM | 19 | | |
| | ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA | 7 | | |
| | ENGENHARIA CIVIL | 18 | | |
| | ENGENHARIA DE AGRIMENSURA | 5 | | |
| | ENGENHARIA DE PESCA | 1 | | |
| | ENGENHARIA QUÍMICA | 12 | | |
| | FARMÁCIA | 12 | | |
| | FILOSOFIA | 7 | | |
| | FÍSICA BACHARELADO | 1 | | |
| | FÍSICA LICENCIATURA | 2 | | |
| | GEOGRAFIA BACHARELADO | 5 | | |
| | GEOGRAFIA LICENCIATURA | 12 | | |
| | HISTÓRIA BACHARELADO | 7 | | |
| | HISTÓRIA LICENCIATURA | 8 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA INGLÊS | 4 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA ESPANHOL | 7 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS | 7 | | |
| | MATEMÁTICA BACHARELADO | 1 | | |
| | MATEMÁTICA LICENCIATURA | 23 | | |
| | MEDICINA | 18 | | |
| | MEDICINA VETERINÁRIA | 7 | | |
| | METEOROLOGIA | 1 | | |
| | MÚSICA LICENCIATURA | 2 | | |
| | NUTRIÇÃO | 8 | | |
| | ODONTOLOGIA | 12 | | |
| | PEDAGOGIA LICENCIATURA | 22 | | |
| | PSICOLOGIA | 17 | | |
| | QUÍMICA BACHARELADO | 6 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 12 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 6 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 26 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 8 | | |
| | TEATRO | 5 | | |
| | ZOOTECNIA | 12 | | |
| 2009 | Curso | Total de Cotistas | 673 | 16,78% |
| | ADMINISTRAÇÃO | 34 | | |
| | AGRONOMIA | 24 | | |
| | ARQUITETURA E URBANISMO | 23 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 8 | | |
| | BIOLOGIA LICENCIATURA | 10 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 20 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO | 11 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA | 15 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 18 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 14 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO | 2 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA | 7 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 17 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 14 | | |
| | DANÇA LICENCIATURA | 2 | | |
| | DIREITO | 31 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO | 14 | | |

| 2009 | Curso | Total de Cotistas | 673 | 16,78% |
|------|----------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 13 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 10 | | |
| | ENFERMAGEM | 19 | | |
| | ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA | 5 | | |
| | ENGENHARIA CIVIL | 16 | | |
| | ENGENHARIA DE AGRIMENSURA | 4 | | |
| | ENGENHARIA DE PESCA | 5 | | |
| | ENGENHARIA QUÍMICA | 15 | | |
| | FARMÁCIA | 12 | | |
| | FILOSOFIA | 9 | | |
| | FÍSICA BACHARELADO | 3 | | |
| | FÍSICA LICENCIATURA | 12 | | |
| | GEOGRAFIA BACHARELADO | 8 | | |
| | GEOGRAFIA LICENCIATURA | 12 | | |
| | HISTÓRIA BACHARELADO | 1 | | |
| | HISTÓRIA LICENCIATURA | 11 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA FRANCES | 2 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA INGLÊS | 6 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA ESPANHOL | 4 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS | 12 | | |
| | MATEMÁTICA BACHARELADO | 2 | | |
| | MATEMÁTICA LICENCIATURA | 27 | | |
| | MEDICINA | 16 | | |
| | MEDICINA VETERINÁRIA | 8 | | |
| | METEOROLOGIA | 2 | | |
| | MÚSICA LICENCIATURA | 1 | | |
| | NUTRIÇÃO | 12 | | |
| | ODONTOLOGIA | 12 | | |
| | PEDAGOGIA LICENCIATURA | 38 | | |
| | PSICOLOGIA | 26 | | |
| | QUÍMICA BACHARELADO | 8 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 13 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 9 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 26 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 9 | | |
| | TEATRO | 2 | | |
| | TURISMO | 4 | | |
| | ZOOTECNIA | 15 | | |

| 2010 | Curso | Total de Cotistas | 780 | 19,45% |
|------|--------------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | ADMINISTRAÇÃO | 42 | | |
| | AGRONOMIA | 30 | | |
| | ARQUITETURA E URBANISMO | 21 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 3 | | |
| | BIOLOGIA LICENCIATURA | 10 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 26 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO | 12 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA | 16 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 30 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 18 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO | 3 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA | 6 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 17 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 11 | | |
| | DANÇA LICENCIATURA | 5 | | |
| | DIREITO | 31 | | |

| 2010 | Curso | Total de Cotistas | 780 | 19,45% |
|------|----------------------------------|-------------------|-----|--------|
| | EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO | 13 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 14 | | |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 10 | | |
| | ENFERMAGEM | 20 | | |
| | ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA | 8 | | |
| | ENGENHARIA CIVIL | 29 | | |
| | ENGENHARIA DA PRODUÇÃO | 6 | | |
| | ENGENHARIA DE AGRIMENSURA | 4 | | |
| | ENGENHARIA DE PESCA | 7 | | |
| | ENGENHARIA QUÍMICA | 16 | | |
| | FARMÁCIA | 12 | | |
| | FILOSOFIA | 8 | | |
| | FÍSICA BACHARELADO | 4 | | |
| | FÍSICA LICENCIATURA | 13 | | |
| | GEOGRAFIA BACHARELADO | 10 | | |
| | GEOGRAFIA LICENCIATURA | 20 | | |
| | HISTÓRIA BACHARELADO | 6 | | |
| | HISTÓRIA LICENCIATURA | 18 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA | 3 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA INGLÊS | 8 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA ESPANHOL | 6 | | |
| | LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS | 12 | | |
| | MATEMÁTICA BACHARELADO | 2 | | |
| | MATEMÁTICA LICENCIATURA | 28 | | |
| | MEDICINA | 17 | | |
| | MEDICINA VETERINÁRIA | 8 | | |
| | METEOROLOGIA | 6 | | |
| | MÚSICA LICENCIATURA | 3 | | |
| | NUTRIÇÃO | 12 | | |
| | ODONTOLOGIA | 12 | | |
| | PEDAGOGIA LICENCIATURA | 47 | | |
| | PSICOLOGIA | 26 | | |
| | QUÍMICA BACHARELADO | 4 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 21 | | |
| | QUÍMICA LICENCIATURA | 9 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 28 | | |
| | SERVIÇO SOCIAL | 10 | | |
| | TEATRO | 3 | | |
| | TURISMO | 2 | | |
| | ZOOTECNIA | 15 | | |
| 2011 | Curso | Total de Cotistas | 874 | 21,80% |
| | ADMINISTRAÇÃO | 41 | | |
| | ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA | 8 | | |
| | AGRONOMIA | 25 | | |
| | ARQUITETURA E URBANISMO | 22 | | |
| | BIBLIOTECONOMIA | 7 | | |
| | BIOLOGIA LICENCIATURA | 10 | | |
| | CIÊNCIA DA COMPUTAÇÃO | 24 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS BACHARELADO | 11 | | |
| | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS LICENCIATURA | 15 | | |
| | CIÊNCIAS CONTÁBEIS | 29 | | |
| | CIÊNCIAS ECONÔMICAS | 29 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS BACHARELADO | 3 | | |
| | CIÊNCIAS SOCIAIS LICENCIATURA | 5 | | |
| | COMUNICAÇÃO SOCIAL JORNALISMO | 16 | | |

| Curso | Total de Cotistas | 874 | 21,80% |
|--------------------------------------|--------------------|--------------|--------|
| COMUNICAÇÃO SOCIAL RELAÇÕES PÚBLICAS | 16 | | |
| DANCA LICENCIATURA | 6 | | |
| DESIGN | 10 | | |
| DIREITO | 29 | | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA BACHARELADO | 15 | | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 13 | | |
| EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA | 9 | | |
| ENFERMAGEM | 19 | | |
| ENGENHARIA AMBIENTAL E SANITÁRIA | 8 | | |
| ENGENHARIA CIVIL | 27 | | |
| ENGENHARIA DA PRODUÇÃO | 13 | | |
| ENGENHARIA DE AGRIMENSURA | 6 | | |
| ENGENHARIA DE COMPUTAÇÃO | 11 | | |
| ENGENHARIA DE PESCA | 6 | | |
| ENGENHARIA DE PETRÓLEO | 8 | | |
| ENGENHARIA QUÍMICA | 15 | | |
| FARMÁCIA | 12 | | |
| FILOSOFIA | 7 | | |
| FÍSICA LICENCIATURA | 14 | | |
| GEOGRAFIA BACHARELADO | 4 | | |
| GEOGRAFIA LICENCIATURA | 27 | | |
| HISTÓRIA BACHARELADO | 6 | | |
| HISTÓRIA LICENCIATURA | 27 | | |
| LETRAS LICENCIATURA | 8 | | |
| LETRAS LICENCIATURA FRANCES | 3 | | |
| LETRAS LICENCIATURA INGLÊS | 7 | | |
| LETRAS LICENCIATURA ESPANHOL | 7 | | |
| LETRAS LICENCIATURA PORTUGUÊS | 18 | | |
| MATEMÁTICA LICENCIATURA | 31 | | |
| MEDICINA | 16 | | |
| MEDICINA VETERINÁRIA | 7 | | |
| METEOROLOGIA | 4 | | |
| MÚSICA LICENCIATURA | 2 | | |
| NUTRIÇÃO | 11 | | |
| ODONTOLOGIA | 12 | | |
| PEDAGOGIA | 8 | | |
| PEDAGOGIA LICENCIATURA | 57 | | |
| PSICOLOGIA | 26 | | |
| QUÍMICA BACHARELADO | 3 | | |
| QUÍMICA LICENCIATURA | 16 | | |
| QUÍMICA LICENCIATURA | 8 | | |
| QUÍMICA TECNOLÓGICA E INDUSTRIAL | 8 | | |
| SERVIÇO SOCIAL | 27 | | |
| SERVIÇO SOCIAL | 10 | | |
| TEATRO | 6 | | |
| TURISMO | 4 | | |
| ZOOTECNIA | 22 | | |
| | Total Geral | 4.010 | |